

معايير تصميم
كتاب اللغة العربية المدرسي

مباحث لغوية ٤٦

تحرير
د. عبد الله بن محمد آل تميم

تأليف:
أ.د. علي بن عبد المحسن الحديبي
أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي
أ.د. حنان بنت سرحان النمري
أ.د. مريم بنت محمد الأحمدي
د. عبدالله بن محمد آل تميم
د. علي بن أحمد المنتشري
د. صالح بن عبدالله الغامدي

مباحث لغوية ٤٦

معايير تصميم
كتاب اللغة العربية المدرسي

تحرير:
د. عبد الله بن محمد آل تميم

تأليف:

أ.د. علي بن عبد المحسن الحديبي
أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي
أ.د. حنان بنت سرحان النمري
أ.د. مريم بنت محمد الأحمدي
د. عبدالله بن محمد آل تميم
د. علي بن أحمد المنتشري
د. صالح بن عبدالله الغامدي

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م





مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤١هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
ال تميم، عبدالله بن محمد
معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي./ عبدالله بن محمد ال تميم.- الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٦ -٥٥ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧ ١٠٤٠٤/ ١٤٤٠
رقم الإيداع: ١٠٤٠٤/ ١٤٤٠
ردمك: ٦ -٥٥ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحداً من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د.أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

أ.د.عبدالله بن صالح الوشمي

المقدمة

الحمد لله الذي رفع للعربية في العالمين مقدارها، وأعلى في الخافقين منارها، حيث جعل خير كتبه يفصح ببيانها، وأفضل رسله يتكلم بلسانها، فقال جلّ شأنه: ﴿وإنه لتنزيل رب العالمين* نزل به الروح الأمين* على قلبك لتكون من المنذرين* بلسان عربي مبين﴾ [سورة الشعراء ١٩٢– ١٩٥]، ثمّ أما بعد:

فإن الأمم تعتز بلغاتها؛ لأنها رمز كيانها، وعنوان شخصيتها، ومستودع تراثها، وأمل غدها المشرق، ولا يعزب عن البال أن الركن الأساس في بناء أمتنا هو اللغة العربية الفصحى، التي تمتاز من بين سائر لغات العالم الكبرى بتاريخها المجيد والطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، ورابطتها التي لا تنفصم بالكتاب العزيز المقدس، والدين الذي يزيد معتنقوه عن خمس سكان العالم.

ولذا فإن المملكة العربية السعودية تحت ظل قيادتها الرشيدة قد أولت تعليم اللغة العربية عناية خاصة؛ كونها لغة القران الكريم، ووعاء حفظ الموروثات الإسلامية والعربية، ولكونها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم والبيئة، ولا تقوم المؤسسات التربوية والتعليمية إلا عليها ولا تؤدي رسالتها الشريفة إلا من خلالها.

ومع التدفق المعرفي والتطور التقني الذي يشهده العالم منذ النصف الثاني من القرن العشرين، أصبح من الضروري أن تعتني الجهات المسؤولة عن إعداد الأفراد وتربيتهم بكل ما من شأنه أن يسهم في تنمية شخصية الأفراد تنمية متكاملة ومتوازنة وشاملة، ويجعلهم قادرين على مواكبة هذا التدفق في المعارف والتطور في التقانة.

ويعتمد الإصلاح التعليمي كثيرا على مدى تحسين جودة المدخلات التربوية والتي منها توفير المواد التعليمية اللازمة.

ويعد الكتاب المدرسي أحد أهم وأقدم الوسائل التي استخدمت لنقل المعارف والمهارات والوجدانيات إلى المتعلمين؛ لأنه مكون من المكونات الرئيسة في العملية التعليمية، فعلى الرغم من تعدد الآراء حول مكونات العملية التعليمية إلا أن هناك اتفاقا على كون الكتاب المدرسي واحدا من أهم هذه المكونات، يصعب الاستغناء عنه، أو تقليل أهميته، أو إضعاف دوره.

وإذا كان للكتاب المدرسي بصورة عامة أهميته في العلمية التعليمية، فإن لكتاب اللغة العربية المدرسي أهمية خاصة؛ نظرا لأن اللغة العربية هي بوابة العلوم الأخرى -استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة- ولا يستطيع المتعلم الدلوف لتلكم العلوم والنهل من معينها ما لم يكن ممسكا في اللغة العربية بعنانها، وممتلكا زمامها، لذلك فمن الضروري الاهتمام بتصميم كتب اللغة العربية المدرسية وإعدادها، حتى تتحقق الأهداف المرجوة، وعطفا على ما سبق فقد دعت الحاجة في ميدان تعليم اللغة العربية إلى كتاب يُعنى بكيفية وضع معايير لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية يكون بيّن المعالم ظاهر الرسوم؛ ليهتدي كل من أراد أن يحرك ساكن القلم في تأليف كتب العربية المدرسية بهديه وعلمه ورؤاه، ولأجل هذا انتدب مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية كوكبة من الأكاديميين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في عدد من الجامعات السعودية؛ ليخرجوا رؤاهم التنظيرية وخبراتهم الثرية، مرتكزين بعد عون الله وتوفيقه على سعة اطلاعهم وغزارة قراءاتهم في تخصصهم، لتحقيق رؤية فاحصة ودقيقة؛ لينتجوا هذا السفر الذي ضم بين دفتيه سبعة فصول، جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- الفصل الأول: المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل الثاني: المعايير اللغوية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل الثالث: المعايير التربوية والنفسية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل الرابع: المعايير الثقافية والاجتماعية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل الخامس: معايير تصميم الأنشطة والتدريبات والتقويم في كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل السادس: المعايير الفنية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.
- الفصل السابع: تصميم أدلة المعلم لكتب اللغة العربية المدرسية.

والله نسأل أن ينفع به من كتبه، ومن يقرؤه، وأن يجعله مسهما في خدمة اللغة العربية، والارتقاء بتعليمها وتعلّمها.

المحرر:

د.عبدالله بن محمد بن عايض آل تميم

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية- جامعة أم القرى

الفصل الأول

المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. علي بن عبد المحسن الحديبي
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية
بجامعة أسيوط ، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الفصل الأول
المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. علي بن عبدالمحسن الحديبي
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية
بجامعة أسيوط ، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مع التدفق المعرفي والتطور التقني الذي يشهده العالم منذ النصف الثاني من القرن العشرين، أصبح من الضروري أن تعتني الجهات المسؤولة عن إعداد الأفراد وتربيتهم بكل ما من شأنه أن يسهم في تنمية شخصية الأفراد تنمية متكاملة ومتوازنة وشاملة، ويجعلهم قادرين على مواكبة هذا التدفق في المعارف والتطور في التقانة.

ويعد الكتاب المدرسي إحدى الوسائل المهمة والقديمة التي استخدمت لنقل المعارف والمهارات والوجدانيات إلى المتعلمين؛ لأنه مكون من المكونات الرئيسة في العملية التعليمية، فعلى الرغم من تعدد الآراء حول مكونات العملية التعليمية إلا أن هناك اتفاقا على كون الكتاب المدرسي واحدا من أهم هذه المكونات، ومن ثم يصعب الاستغناء عنه، أو تقليل أهميته، أو إضعاف دوره.

وإذا كان للكتاب المدرسي بصورة عامة له أهميته في العلمية التعليمية، فإن لكتاب اللغة العربية المدرسي أهمية خاصة؛ نظرا لما للغة العربية من دور في الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته، لذلك فمن الضروري الاهتمام بتصميمه وإعداده، بحيث يحقق الأهداف المرجوة.

ومن ثم فإن تصميم كتب تعليم اللغة العربية المدرسية يتطلب عددا من المتطلبات الرئيسة التي ينبغي أن تراعي عند التأليف والتصميم، حيث إن تصميم الكتب المدرسية-ومنها كتب اللغة العربية- ليست بالعملية العشوائية، بل يجب أن يخطط لها بدقة، بحيث تتضح الأمور لكل من يشارك في عملية التصميم، ويطبق الكتاب بشكل دقيق بعدما يتم الانتهاء منه ويقدم للمتعلمين.

وفي هذا الفصل ستعرض المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية، لتكون واضحة منذ البداية لكل من يتشرف بتصميم هذا النوع من الكتب، الذي إن

صمم بشكل دقيق فسينعكس على أداء المعلم في أثناء التدريس، وعلى المتعلم في تمكنه من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وعناصرها (الأصوات، والمفردات، والتراكيب)، بل وينعكس على المجتمع كاملا؛ حيث إن الحفاظ على اللغة يعد حفاظا على هوية المجتمع وثقافته وحضارته.

وقبل عرض هذه المتطلبات هناك مجموعة من النقاط التي ينبغي توضيحها، ولذلك سيتناول هذا الفصل عرض النقاط الآتية:

مصطلحات أساسية:

هناك مجموعة من المصطلحات ستعرض في هذا الكتاب، من المهم تحديدها بدقة، وتتمثل هذه المصطلحات فيما يأتي:

- **كتاب اللغة العربية المدرسي:**

يقصد بالكتاب المدرسي بصورة عامة: الوثيقة المطبوعة على شكل مجلد مكون من عدة صفحات تحوي معلومات، وبيانات، وصور، ورسومات توضيحية مرتبطة بموضوع أو مجال ما(صبري،٢٠١٠م).

أما كتاب اللغة العربية المدرسي فيقصد به: الوعاء الورقي أو الإلكتروني أو الذي يجمع بينهما، ويحمل في صفحاته مجموعة من الموضوعات يرتبط بها مخرجات تعليمية ومحتوى وأنشطة وتقويم، تقدمها جهة منوط بها تنمية شخصية المتعلمين معرفيا ومهاريا ووجدانيا، بما يضمن تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات ومفردات وتراكيب.

- **معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي:**

المعيار في اللغة مأخوذ من العِيار والعِيارُ هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣ ، ٤٤٢- ٤٤٣).

أما في الاصطلاح، فإن تعريف المعيار يختلف باختلاف المجال الذي نعمل فيه، إلا أن هناك اتفاقا على نقطتين:

- جملة وصفية عامة.

- ما ينبغي أن يتوافر في الأمر.

ويمكن تعريف معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي بأنها: جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يتوافر في الموضوعات المقدمة للمتعلمين وما يرتبط بها من مخرجات ومحتوى وأنشطة وتدريبات وتقويم؛ بهدف تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

المتطلبات الرئيسة لتصميم كتاب اللغة العربية المدرسي:

هناك مجموعة متطلبات من المهم مراعاتها عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، وذلك بصرف النظر عن الصف أو المرحلة التي يعد لها، وجدير بالذكر أن كثيرًا من هذه المتطلبات قد ترد في المعايير التي سيتم عرضها في الفصول القادمة من هذا الكتاب، إلا أنه من المهم التركيز عليها وتوضيحها بشكل دقيق.

خاصة وأن إعداد كتب اللغة العربية المدرسية يجب ألا يقل في مستواه عن إعداد الكتب المدرسية الأخرى، بل من المهم أن تولى اهتماما خاصا؛ لما لأهمية هذه الكتب من دور في الحفاظ على الهوية الثقافة للأمة، وأن التميز في اللغة يسهم في تمكين المتعلم من التحصيل الجيد في المقررات الأخرى التي يدرسها.

يضاف لما سبق أن التميز في تصميم كتب تعليم اللغات الأجنبية - مثل الإنجليزية والفرنسية والألمانية- يتطلب من المسؤولين عن تعليم اللغة العربية بذل قصارى جهدهم بحيث تصمم كتب اللغة العربية المدرسية بصورة علمية دقيقة لا تقل في مستواها عن تصميم كتب تعليم اللغات الأخرى، بحيث تستوفي المتطلبات والمعايير الخاصة بتصميم الكتب المدرسية بصورة عامة، والمتطلبات والمعايير الخاصة بتصميم كتب اللغة العربية المدرسية بصورة خاصة.

وهناك تصنيفات متعددة يمكن من خلالها النظر إلى تقسيم متطلبات تصميم كتب اللغة العربية المدرسية وفقا لعدة محاور ، منها المتطلبات اللازمة وفقا لمراحل عملية التصميم، وهي تقسم بطبيعة الحال إلى:

- متطلبات قبل البدء في تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.

- متطلبات في أثناء تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.
- متطلبات بعد الانتهاء من تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.

كما يمكن تصنيف هذه المتطلبات من حيث مكونات كتاب اللغة العربية المدرسي، وذلك كما يأتي:

- متطلبات خاصة بصياغة مخرجات التعلم .
- متطلبات خاصة بصياغة محتوى كتاب اللغة العربية المدرسي.
- متطلبات خاصة بصياغة التدريبات اللغوية المضمنة في الكتاب.
- متطلبات خاصة بصياغة الأنشطة اللغوية.
- متطلبات خاصة بالتقويم اللغوي.
- متطلبات خاصة بالأشكال والصور والرسوم.
- متطلبات خاصة بالإخراج الفني والتصميم.

كما يمكن النظر إلى المتطلبات من حيث طبيعة المتطلبات، وهي تقسم إلى:

- متطلبات بشرية.
- متطلبات مادية.
- متطلبات فنية.

كما يمكن النظر إلى متطلبات تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي وفقا لنماذج تصميم المناهج كما يأتي:

- التحليل.
- التصميم.
- التطوير.
- التقويم.

ونظرا لكثرة التصنيفات التي يمكن النظر إليها عند الحديث عن متطلبات تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، وهذا يترتب عليه أن يكون هناك تصنيف واحد شامل لكل المتطلبات، فإنه يمكن عرض أهم المتطلبات التي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي فيما يأتي:

- **يصمم كتاب اللغة العربية بناء على وثيقة منهج محددة، ومعايير واضحة:**

تعد وثائق المنهج إحدى أهم الأدوات التي يمكن من خلالها تصميم الكتب المدرسية، إذ إنها تحدد بدقة خريطة الطريق للمعارف والمهارات والقيم التي ينبغي أن تتوافر في الكتاب المدرسي.

ولذلك من المهم أن يتم إعداد وثيقة منهج قبل البدء في تأليف كتب اللغة العربية، وفي الغالب تبدأ هذه الوثائق بمقدمات نظرية تؤسس لتأليف الكتب، ثم مصفوفات المدى والتتابع للمهارات اللغوية (الاستماع - التحدث- القراءة- الكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة (الأصوات - المفردات- التراكيب)، وأحيانا تقترح الموضوعات التي يمكن تقديمها.

ويرتبط بوثائق المنهج تحديد معايير تعليم اللغة العربية، وتتنوع المعايير التي يراعى وضعها في الاعتبار عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية، فمنها ما يتعلق بمعايير المحتوى، ومنها ما يتعلق بكيفية اختيار المحتوى وتنظيمه والشكل النهائي للكتاب.

والمعايير الخاصة بالمحتوى يمكن النظر إليها من عدة نواح: منها المعايير الخاصة بمهارات اللغة (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، وعناصرها (الأصوات- المفردات- التراكيب)، وما يرتبط بذلك من معايير المفاهيم اللغوية والأدبية (المفاهيم النحوية والصرفية- المفاهيم الأدبية والبلاغية...إلخ).

وهناك العديد من الجهود التي بذلت لوضع وثائق منهج اللغة العربية، أو لتحديد معايير المحتوى الخاصة بتعليم اللغة العربية، وهذه الجهود يمكن النظر إليها وفقا لثلاثة محاور:

- تجارب خاصة بدولة من الدول.
- تجارب خاصة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تجارب أجنبية في معايير تعليم اللغة الأم.

وفيما يتعلق بالمحور الأول الخاص بالتجارب المتعلقة بوثائق المنهج ومعايير تعليم اللغة العربية التي قدمت في دولة من الدول، كانت هناك عدة تجارب منها:

- الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠١): وقُسِّمت هذه المعايير إلى ثلاثة مستويات، هي: من (١ – ٥)، ومن (٦ – ٩)، ومن (١٠ – ١٢).
- المعايير القومية للتعليم في جمهورية مصر العربية (٢٠٠٣): أصدرت وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية وثيقة معايير لجميع المقررات الدراسية، ومن بينها اللغة العربية، وذلك للتعليم قبل الجامعي، وقد قسمت هذه المعايير إلى أربع مجموعات كما يأتي: من الصف الأول إلى الثالث، ومن الصف الرابع إلى السادس، ومن الصف السابع إلى التاسع، ومن الصف العاشر إلى الثاني عشر.
- وثيقة معايير المناهج التعليمية لدولة قطر (٢٠٠٤): أصدرت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم بقطر في عام ٢٠٠٤م وثيقة معايير المناهج التعليمية لدولة قطر، وكان من بينها معايير اللغة العربية من صف الروضة حتى الصف الثاني عشر.
- وثيقة منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين(٢٠٠٧): قسمت هذه الوثيقة إلى حلقات، الحلقة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث، والحلقة الثانية من الرابع إلى السادس، والحلقة الثالثة من الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي، وتبنت الوثيقة مدخل الكفايات، ووزعتها على المهارات اللغوية الرئيسة الأربع، ثم حددت الكفايات الأساسية، وأمام كل كفاية مكوناتها.
- وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية(٢٠٠٧): أعدت الإدارة العامة للمناهج بمركز التطوير التربوي هذه الوثيقة، وقسمت المرحلتين إلى ثلاث حلقات: الحلقة الأولى للصفوف من الأول إلى الثالث، والحلقة الثانية من الرابع إلى السادس، الحلقة الثالثة من الأول المتوسط حتى الثالث المتوسط.

- وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية(٢٠٠٩): أصدرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، وقسمت هذه الوثيقة إلى سبعة مجالات، انبثق عنها ستة وعشرون معياراً، توزعت على مئة علامة مرجعية، قسمت إلى أربعمئة وسبعة وستين مؤشراً.
- وثيقة وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات (٢٠١١): طورت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وثيقة منهج اللغة العربية التي وضعتها في عام ٢٠٠١م، وفي هذه الوثيقة أضافت مرحلة الرياض للمراحل التعليمية الأخرى، وأصبحت الوثيقة للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي.
- الوثيقة الوطنية لبناء مناهج اللغة العربية في دولة الكويت (٢٠١٢): والتي أعدَّتها إدارة تطوير المناهج، بقطاع البحوث التربوية والمناهج، في وزارة التربية.
- وثيقة مادة اللغة العربية بالجمهورية اليمنية (٢٠١٣): أصدرتها الإدارة العامة للمناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وهذه الوثيقة تضمنت مصفوفة الأهداف العامة للتعليم العام وأهداف المراحل الدراسية (مرحلة رياض الأطفال، ومرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم الثانوي العام)، ثم عرض الأهداف العامة وأهداف المرحلتين (الأساسية والثانوية) لمادة اللغة العربية، عِلماً بأنَّ المرحلة الأساسية تكون من الصف ١ إلى ٩، والمرحلة الثانوية من الصف ١٠ إلى ١٢.
- وثيقة مجلس أبوظبي للتعليم بدولة الإمارات (٢٠١٣):أعد مجلس أبوظبي للتعليم، بدولة الإمارات العربية المتحدة، وثيقة معايير منهج اللغة العربية، لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- وثيقة معايير مناهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠١٤): طورت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة معايير تعليم اللغة العربية في ضوء التطوير الشامل لمناهجها (المناهج المطورة) للصفوف من الروضة الأولى حتى الصف الثاني عشر.

- وثيقة منهج اللغة العربية بسلطنة عمان (٢٠١٤): التي أعدتها المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد قَسَّمت هذه الوثيقة أهداف مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان إلى:الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفوف من (١- ٤) لمادة اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفوف من (٥- ١٠) لمادة اللغة العربية، والأهداف العامة لمنهاج الصفين (١١-١٢) لمادة اللغة العربية.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني الخاص بإعداد معايير تعليم اللغة العربية على مستوى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، سواء للمهارات بصورة عامة أو مهارات محددة، فكانت متنوعة ومتعددة منها:

- دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧):أعد مكتب التربية العربي لدول الخليج في عام ٢٠٠٧، وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس.
- دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج -الكويت (٢٠١١): أعد المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت، وثيقة بالمحتوى اللغوي لمهارات اللغة الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، بمراحل التعليم العام في ضوء معايير عالمية محددة. وحددت الوثيقة أسس بناء منهج اللغة العربية ومنطلقاته، وفيها حددت الإطار الفلسفي والثقافي، وكيف ينعكس على مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج فيما يتعلق بمهارات اللغة العربية الأربع، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- معايير اللغة العربية للصفوف الأولى من الأول إلى الثالث (٢٠١٥): وهذه المعايير أعدها قاسم، والحديبي للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- معايير اللغة العربية للصفوف من الرابع إلى السادس (٢٠١٨) وهذه المعايير أعدها قاسم، والحديبي للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

أما المحور الثالث الخاص بالتجارب الأجنبية التي اهتمت ببناء معايير تعليم اللغة الأم، فيمكن عرض مجموعة من هذه التجارب مرتبة تاريخيا من الأقدم للأحدث فيما يأتي:

- تجربة قسم التربية في جامعة نيويورك (٢٠٠٥): ظهرت التجربة بناء على وثيقة معايير تعليم فنون اللغة الإنجليزية التي اعتمدها مجلس الحكام في ولاية نيويورك في عام ١٩٩٦م، وتضمنت هذه الوثيقة مؤشرات الأداء الرئيسة: وهي عبارة عن المؤشرات المشتركة بين معايير فنون اللغة الإنجليزية الأربعة، وقسمت وفقاً لما يأتي: ما قبل الروضة، والروضة، والصف الأول، والصفوف: الثاني، والثالث، والرابع، والصفان الخامس، والسادس، والصفان السابع والثامن، والصفوف: التاسع، والعاشر، والحادي عشر، والثاني عشر.

- تجربة ولاية تكساس الأمريكية (٢٠٠٩):وضعت جامعة تكساس بالتعاون مع وكالة التعليم بذات الولاية معايير تعليم اللغة الإنجليزية للصفوف من (k:12) وقد اشتمل نموذج المعايير على خمسة مجالات هي: القراءة، والكتابة، والمبادئ الشفوية والكتابية، والبحث، والاستماع والتحدث.

- تجربة سنغافورة (٢٠١٠):تم عرض الفكرة العامة لتعليم اللغة الإنجليزية في سنغافورة في ثلاث نقاط هي: مبادئ إرشادية، ومجالات تعلم اللغة، ودور معلم اللغة.

- تجربة قسم التربية في ولاية منيسوتا (٢٠١١): أصدر قسم التربية في ولاية منيسوتا (Minnesota Department of Education) في عام ٢٠١٠م معايير منيسوتا الأكاديمية لفنون اللغة الإنجليزية من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر، وتم تعديلها في ٢٩ من نوفمبر ٢٠١١م.

- تجربة ولاية آلاسكا الأمريكية (يونيو، ٢٠١٢): أصدر مجلس آلاسكا أو قسم التربية والتنمية المبكرة بولاية آلاسكا الأمريكية معايير تعليم اللغة الإنجليزية تشمل مجالات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع واللغويات وتنمية القراءة والكتابة من خلال المنهج.

- تجربة قسم التربية في ولاية كاليفورنيا (٢٠١٣):تضمنت هذه التجربة وضع المعايير الأساسية في ولاية كاليفورنيا لفنون اللغة الإنجليزية، والتاريخ (الدراسات الاجتماعية)، والعلوم، والتقنية، وهذه المعايير اعتمدها مجلس التعليم في ولاية كاليفورنيا في أغسطس ٢٠١٠م، وتم تعديلها في مارس ٢٠١٣م.
- تجربة معايير تعليم اللغة في جمهورية كولومبيا (٢٠١٥): أصدر قسم التربية بجنوب كارولينا (South Carolina Department of Education) في كولومبيا نسخته لمعايير تعليم اللغة الإنجليزية والتي تشمل مجال القراءة والكتابة والتواصل.

أما معايير اختيار المحتوى وتنظيمه وما يرتبط به من إخراج الشكل النهائي للكتاب، فتتمثل في:

- المعايير اللغوية.
- المعايير الاجتماعية والثقافية.
- المعايير التربوية.
- المعايير النفسية.
- المعايير المعرفية.
- المعايير الفنية.

وهذه المعايير هي التي سيتم تناولها في هذا الكتاب؛ وأضيف إليها المعايير الخاصة بالتدريبات والأنشطة والتقويم؛ نظرا لأهمية هذه المعايير عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.

- **يشارك في تصميم كتاب اللغة العربية فريق مختص ذو كفاءة:**

من المهم عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي أن يشارك في تأليفه فريق متكامل لكون لديه خبرة في الميدان، وخبرة في مجال مناهج اللغة العربية وتعليمها، وخبرة في اللغويات، ومن ثم يقترح أن يكون الفريق مكونا من:

- مختصين في المناهج وتعليم اللغة العربية.
- مختصين في اللغة العربية وآدابها.
- عاملين في الميدان.

بالإضافة إلى المنسقين والمشرفين والإداريين الذين يتطلبهم العمل.

ويراعى عند اختيار المشاركين في تأليف كتب اللغة العربية المدرسية عدة أمور من أهمها أن يكون لديهم:

- خبرة كافية في عملية تأليف المناهج.
- تمكن من مهارات اللغة وعناصرها.
- معرفة بالميدان بصورة دقيقة.
- اطلاع على التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- اطلاع على المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية.

كما ينبغي اختيار فريق التأليف بشفافية ودقة وعدالة ومصداقية؛ بحيث يتحقق الهدف المطلوب من عملية تأليف كتاب اللغة العربية المدرسي.

- يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية وعناصرها:

من المتفق عليه في تعليم اللغة أن مهارات اللغة أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط بهذه المهارات عدة عناصر هي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، ومن المهم أن يعمل من يتصدى لتأليف كتاب أو برنامج تعليمي في اللغة العربية على اختيار المهارات والعناصر التي تتوافق مع الصف أو المرحلة العمرية واللغوية المستهدف تنمية مهارات اللغة العربية لديها.

وفي التجارب الخاصة بالمعايير التي عرضت في المتطلب الأول يمكن مراعاة مهارات اللغة وعناصرها، بحيث يتم التركيز عليها وتنميتها بشكل حقيقي.

- **يعزز كتاب اللغة العربية المدرسي الوعي الثقافي:**

توجد علاقة قوية بين اللغة والثقافة، وهذا يتطلب أن تسهم كتب اللغة العربية المدرسية في تعزيز الوعي الثقافي لدى المتعلمين من خلال ما تقدمه من محتوى، لذلك ظهرت جهود كثيرة لتحديد أبعاد الوعي الثقافي التي يلزم أن تتوافر في كتب اللغة العربية.

وبصورة عامة فإنه يمكن تحديد أبعاد الوعي الثقافي في خمسة أبعاد كما يأتي:

- **الوعي بالثقافة المحلية**: بحيث يعرض كتاب اللغة العربية ما يتعلق بثقافة البلد التي يعد لها الكتاب، ويعمل على تعزيزها والوعي بها.
- **الوعي بالثقافة العربية**: وهي التي تتعلق بثقافة الدول العربية.
- **الوعي بالثقافة الإسلامية**: هي التي تتعلق بثقافة الدول الإسلامية مثل: إندونيسيا، وماليزيا، ونيجيريا...الخ، والتي تعد دولا إسلامية وليست عربية، بالإضافة إلى ما يتعلق بالقيم الإسلامية التي يهدف كتاب اللغة العربية إلى تنميها وتعزيزها لدى المتعلمين.
- **الوعي بالثقافة العالمية**: وهي التي ترتبط بثقافة الدول الأخرى (غير العربية، وغير الإسلامية).
- **الوعي بالثقافة العامة**: وهي التي تتعلق بالأمور الثقافية التي لا ترتبط بدولة دون أخرى ويشترك فيها أبناء العالم جميعا، مثل: إشارات المرور، واحترام الوقت.

ومن الجدير بالذكر أن الوزن النسبي لتضمين أبعاد الوعي الثقافي أو الذاتية الثقافية في كتب اللغة العربية يختلف من بعد لآخر، إلا أنه من المهم أن تظهر هذه الأبعاد في كتب اللغة العربية المدرسية، كما أنه من المهم الإشارة إلى أن هناك تداخلا بين أبعاد الثقافة المختلفة، فمثلا من الممكن عند عرض أمرا ثقافيا أن يخدم الوعي الثقافي المحلي والعربي والإسلامي.

وإذا روعي تضمين أبعاد الوعي الثقافي في كتب اللغة العربية المدرسية بالطريقة الصحيحة، فإن ذلك سيعمل على تحقيق عدة أمور من أهمها:

- تعزيز مفاهيم المواطنة والاعتزاز بالوطن.
- الوعي بمفاهيم العروبة.
- تعزيز مفاهيم التفاهم الدولي.
- قبول الآخر.
- التسامح مع الآخر وعدم التعصب الثقافي أو صدام الحضارات.

- **يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية المفاهيم اللغوية:**

تؤدي المفاهيم دورا مهما في مختلف العلوم، وعند تعليم اللغة العربية فإنه من المهم عرض المفاهيم اللغوية التي تتكامل مع مهارات اللغة وعناصرها، ويمكن تقسيم المفاهيم اللغوية إلى:

- مفاهيم نحوية.
- مفاهيم صرفية.
- مفاهيم بلاغية.
- مفاهيم أدبية.

وعند عرض المفاهيم اللغوية في كتب اللغة العربية المدرسية، فإنه يراعى تبسيطها وعدم التصريح بها في الصفوف الأولى (الأول، والثاني، والثالث) حيث إن ذلك يعد تعليما عن اللغة ، وليس تعليما للغة، والفرق بين الأمرين كبير وواضح.

- **يراعي كتاب اللغة العربية متطلبات تعزيز الأمن الفكري:**

تتعدد تعريفات الأمن الفكري نظرا لحداثة المصطلح نسبيا من ناحية ، واختلاف النظرة إليه وعموميته من ناحية أخرى، فهو مصطلح حديث معاصر تخلو منه معاجم اللغة العربية (وهذا التعبير على حداثة مبناه إلا أنه قديم المدلول) .

ومصطلح الأمن الفكري مركَّب من كلمتين هما: الأمن، والفكري (نسبة إلى الفكر).

وهناك علاقة قوية بين الأمن الفكري ونهوض المجتمعات ويمكن تلخيص ذلك في الآتي(الحديبي، وإبراهيم،٢٠١٢ ، ٣٥: ٣٦) :

- أنه بحماية الأمن الفكري في المجتمعات يمكن حماية الدين والعقيدة والتي هي من الضرورات الخمس.
- حماية الهوية وتحصين الشباب من التطرف والغلو.
- محاربة الجماعات المتطرفة التي انتشرت في الفترة الأخيرة نظرا لتطور وسائل الاتصال.
- حماية الفئات التي تعاني من فراغ فكري، والتي قد تستخدم في إفساد الأمن لتحقيق مأرب أخرى، للنيل من الأمة العربية والثقافة الإسلامية.
- حماية الأمن الفكري تعد حماية للأمة في الجانب الأخلاقي والثقافي وتحقيق للأمن النفسي والاجتماعي للأفراد، كذلك المحافظة على الأمن السياسي والاقتصادي، وبالتالي المحافظة على الأمن العام.
- تحقيق الأمن والاستقرار فالمجتمع الذي يسوده الأمن الفكري يتمتع أهله بالأمن والاستقرار على حياتهم وأموالهم وممتلكاتهم وأولادهم، وأعراضهم لنظافة هذا المجتمع من الأفكار الغالية والفاسدة التي تهدد الحياة .
- تقديم الصورة الحقيقية للإسلام فالعلم بالدين وتطبيق أحكامه وممارسة تعاليمه الصحيحة يقدم الصورة الحقيقية عنه لغير المسلمين، مما يجعلهم يقبلون عليه ويدخلون فيه بقناعة ورضا وفهم.
- يحافظ الأمن الفكري على وحدة المجتمع وتماسكه وتماسك أفراده، وذلك من خلال نبذ العنف المجتمعي بين أفراد المجتمع والناتج عن الغلو والتطرف ونبذ الأخر وتكفيره، وإشاعة جو من الحب والألفة بين الأفراد.
- حقن الدماء بالمحافظة على الأنفس والأموال والأعراض التي تنتهك باسم الدين وبالفتاوى الخطأ.

- تحصين العقل، وذلك بصيانته من الانحراف والمعتقدات الخاطئة والتي قد تقود صاحبه إلى الهلاك والإهلاك.

ومن أهم مفاهيم الأمن الفكري التي يمكن أن تدرج في كتاب اللغة العربية المدرسي ما يأتي:

- الوسطية.
- الاعتدال.
- التسامح.
- الانتماء.
- الولاء.
- المواطنة.

بالإضافة إلى تنمية المفاهيم الأساسية لتنمية مفاهيم الأمن الفكري، فإن من المهم أن يعمل كتاب اللغة العربية المدرسي على مواجهة كل ما يهدد الأمن الفكري لدى المتعلمين، ويواجه الغزو الفكري بطريقة عملية وإجرائية.

- **يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير:**

لقد كانت قضية علاقة اللغة بالتفكير، أو علاقة التفكير باللغة محل دراسة العديد من العلماء، سواء علماء اللغة، أم علماء تدريس اللغة، أم علماء علم النفس، أم علماء علم النفس اللغوي.

فاللغة أداة التفكير أو الوعاء الذي يقدم فيه من خلاله مضمون عملية التفكير، فنحن نصوغ نتائج تفكيرنا من قضايا نعتقد في صحتها أو قضايا نعتقد في خطئها صياغة لفظية منطوقة أو مكتوبة (كفافي، ٢٠٠٠، ٣٦)، كذلك فإن اللغة هي الوسيلة التي تعين الأفراد على التعبير عن فِكَرهم، ونقل هذه الفِكَر إلى الآخرين، وأننا نستخدم في ذلك الكلمات والعبارات والجمل لتعبر عن هذه الفِكَر، ولتكون الوعاء الذي يترجم من خلاله الصور الذهنية التي يكونها الإنسان عن الأشياء التي يريد التعبير عنها، وإذا كانت لغة الإشارة لغة تصلح في بعض المواقف أحيانا للتعبير، أو يستعان بها أثناء

الحديث للتوضيح والتأكيد، لكنها لا تكفي وحدها للتعبير عن الفِكَر والمشاعر، فهناك المعاني العميقة التي يصعب تمثيلها بالإشارة، ولكن يمكن التعبير عنها بوضوح بواسطة الألفاظ (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٨، ١٩).

وتعد المقارنة بين لغة الإنسان، ولغة غيره من الكائنات الأخرى من الأمور التي تدلل على وجود العلاقة بين التفكير واللغة ، فرقي لغة الإنسان وتعقدها يدلل على وجود فكر ينظم هذه اللغة ويبلورها.

فعندما يقارن بين استخدام الإنسان اللغة، واستخدام الحيوان الإشارات، سوف يميز بين ما يؤديه كل منهما، وكيف يؤديه؟ فالإنسان عندما يتصل مع الآخرين (ما يؤديه) يستخدم لغة إعرابية (Syntactic Language) (الكيف)، أما إشارات الحيوانات (ما يؤديه) فهي عبارة عن ذخيرة ثابتة من الإشارات الفطرية (Holzman, 1997,35)، كذلك فإن استخدام الحيوانات اللغة كوسيلة تواصل فيما بينهم تكون مرتبطة – في الغالب – بحاجاتهم الأساسية، والتي تحافظ على بقائهم (Dehaven, 1983, 9).

والعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة جدلية حيث يؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به، فاللغة وسيلة أساسية لبناء الفِكَر والمعارف والمفاهيم، كما أن الفِكَر وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد.

ونظرا لتداخل وجهات النظر حول علاقة اللغة بالتفكير، فإنه يمكن تلخيص الاتجاهات نحو هذه المشكلة في ثلاثة اتجاهات هي(الحديبي، ٢٠٠٨، ٧٣):

الاتجاه الأول: اللغة والتفكير شيء واحد، أو متطابقان.

الاتجاه الثاني: اللغة والتفكير مستقلان عن بعضهما البعض.

الاتجاه الثالث: اللغة والتفكير مرتبطان ارتباطا وثيقا. وانبثق عن الاتجاه الأخير ثلاثة اتجاهات فرعية:

أولها: يرى أصحابه تغليب جانب التفكير في تأثيره على اللغة.

وثانيها: يعتقد أصحابه أن اللغة أكثر تأثيرا في التفكير وخاصة لدى الجماعات.

وثالثها: أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

وتتعدد مهارات التفكيـر، نظرا لتعدد أنواعه، فهناك التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير الاستقرائي... الخ، ولكل نوع من هذه الأنواع المهارات الخاصة به.

ويمكن تصنيف أنواع التفكير من حيث عدة محاور(الحديبي، ٢٠٠٦، ١٢١):

- من حيث الفعالية: تفكير فعال، وتفكير غير فعال.
- من حيث عدد المفكرين: تفكير فردي، وتفكير جمعي.
- من حيث إنتاجية الأفكار: تفكير ناقد، وتفكير إبداعي.
- من حيث طريقة التوصل للأفكار: تفكير استقرائي، وتفكير استنباطي.
- من حيث التجريد: تفكير محسوس، وتفكير مجرد.
- من حيث الواقعية: واقعي، خرافي.

وتبرز أهمية هذا التنصيف في كونه يحدد أنواع التفكير المراد تنميتها بصورة مجملة؛ كي يعرف الباحث أو المعلم أنه يسير في أي اتجاه، ونوع التفكير الذي ينميه.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك اتجاها يركز على تعليم مهارات التفكير بصرف النظر عن نوع التفكير الذي تنتمي إليه؛ وهذا يعني أن الهدف من تعليم مهارات التفكير ليس تعويد المتعلمين على نمط معين من أنواع التفكير، أو مهارة معينة، بل تعويدهم على أكبر قدر ممكن من مهارات التفكير، وإذا أتيحت الفرصة لذكر نوع التفكير الذي تنتمي إليه المهارة، فلا بأس، فلكل نوع من أنواع التفكير مهاراته الخاصة به، وتحتاج إلى التدريب عليها، وأن هذه المهارات بالرغم من أنها تنتمي لنوع معين من التفكير إلا أنه يمكن تنميتها عند التدريب على مهارة في نوع آخر، فهذه المهارات تكمل بعضها بعضا.

فعلى سبيل المثال قد تكون هناك حاجة إلى مهارة من مهارات التفكير الناقد عند التدريب على مهارة من مهارات التفكير الإبداعي. فعند تدريس اللغة العربية، قد يطلب من المتعلمين أن يأتوا بأكبر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرفين محددين

كما في كلمة (جمال) فإنهم سيقولون (عمال – قال – فال – بال – عال – مَالَ– صال – جال – خيال – عيال – قتال – محال– برتقال –... الخ)، وهذا النشاط ينمي مهارة من مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة (الطلاقة)، وفي هذا النشاط يمكن أن ينمي أيضا مهارات التفكير الناقد، بحيث يصنف باقي المتعلمين الكلمات التي يأتي بها الزملاء إلى أسماء أشخاص أو أفعال أو فواكه...الخ، وهذه المهارة هي مهارة التصنيف، كما يمكن الحكم على الكلمات المقدمة وهي مهارة (التقويم)، وهذا يعني أنه من خلال نشاط واحد يمكن تنمية أكثر من مهارة تنتمي إلى أكثر من نوع من أنواع التفكير.

وتعليم مهارات التفكير بدون تحديد نوع التفكير الذي تنتمي إليه كل مهارة، تبناه معدو دليل تنمية التفكير الذي أعده كل من (أحمد، والقفاص، وحسن، ٢٠٠١) لمشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتضمن هذا المشروع عددا من مهارات التفكير تمثلت في: الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، والأصالة، وإضافة التفاصيل، وتحليل الأخطاء، وتحليل المنظور، وتحويل الظواهر إلى قيم أو وحدات كمية، والتخطيط، والتساؤل، والتفسير، والتقويم، والتصنيف، والتمييز بين الرأي والحقيقة، والحساسية للمشكلات، والطلاقة، والمرونة، والمقارنة، والملاحظة، وفرض الفروض، ونقل المعرفة.

ويمكن اقتراح الخطوات الآتية لتضمين مهارات التفكير في كتاب اللغة العربية المدرسي:

- تحدد المهارة المراد تنميتها من خلال الدرس: وهذه المهارة من الممكن أن تكون متضمنة في الأهداف التدريسية (مخرجات التعلم)، فمثلا « أن يفرق المتعلم بين عمل إن وأخواتها، وعمل كان وأخواتها بدقة» فإن هذا الهدف ينمي مهارة المقارنة، والمقارنة مهارة من مهارات التفكير الناقد، وبالتالي يكون تم تحديد المهارة المراد تعلمها.
- توفير الأنشطة التي تساعد في تنمية هذه المهارة: بعد تحديد المهارة المراد تعليمها للمتعلمين من خلال المحتوى المقدم للمتعلمين يتم تحديد الأنشطة اللغوية المناسبة التي تحقق هذه المهارة.

- تقديم مفهوم هذه المهارة للمتعلمين: لكي يتعرف المتعلمون المهارة بصورة دقيقة يمكن أن يقدم كتاب اللغة العربية المدرسي المقصود بهذه المهارة بشكل دقيق وإجرائي.
- تدريب المتعلمين على المهارة المطلوبة: حيث إن تدريب المتعلمين على المهارة من أهم النقاط في تعليم مهارات التفكير، والمثل العربي يقول» كثرة الممارسة تؤدي إلى الإتقان»، والفرد لا يقدر على ممارسة المهارة بصورة جيدة إلا إذا دُرب عليهـا جيدا، وتدريب المتعلمين على المهارة يسمح لهم بتطبيقها كلما احتاجوا إليها، وهناك المثل الصيني الذي يقول:» لا تعطني سمكة، ولكن علمني كيف أصطاد»، لأنه إذا لم يتدرب المتعلمون على هذه المهارة، وقدم المعلم المعلومات في صورة تلقين وتلقي سلبي، فإنه يعطيهم معلومة جاهزة سائغة، أما إذا قارن المتعلم، وحلل، وناقش، وصنف، وفسر، وشرح بأسلوبه... الخ، فإن المحتوى المقدم لهم، وممارسات المعلم عند تقديمه لهم يدربهم على مهارات تمكنهم من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية بصورة دائمة.
- تقويم مهارة التفكير بعد التدرب عليها، بحيث يتم التأكد من اتقانهم للمهارة.

- يتوافق كتاب اللغة العربية المدرسي مع مهارات الحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين:

تعد تنمية مهارات الحياة (المهارات الحياتية) مطلبا مهما تعمل المناهج التعليمية جميعها على تنميتها، لأن المناهج الدراسية ومن بينها منهج اللغة العربية منوط بها تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة ومتوازنة بحيث ينعكس ذلك على أدائه خارج المدرسة في مواقف الحياة المختلفة، وهذه المهارات قد يكون بعضها مهارات لغوية، وبعضها مهارات رياضياتية (تتعلق بالرياضيات)، ورياضية(تتعلق بالتربية البدنية)، وبعضها اجتماعية، وبعضها مهارات تفكير...الخ، ولذلك من المهم تحديد مهارات الحياة التي يستهدف تنميتها لدى المتعلمين، ويعمل مصممو كتاب اللغة العربية المدرسي على تضمينها في المحتوى المقدم للمتعلمين.

ونظرا لتعدد مجالات المهارات الحياتية فلم يتفق على تعريف جامع مانع لها، حيث ينظر إليها كل مختص بوجهة معينة، مما ينعكس بشكل أو بآخر على تعريفه المهارات الحياتية.

فيعرفها اللقاني، وحسن(٢٠٠١، ٢١٥) بأنها: أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات .

وهناك من يؤكد في تعريفه للمهارات الحياتية كونها مهارات أساسية للفرد، فيعرفها مسعود(٢٠٠٢، ٥٠) بأنها: المهارات التي تساعد الفرد على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والتواصل الفاعل مع الآخرين.

ويعرفها عبد الله (٢٠٠٣، ١٣٦) بأنها: مجموعة المهارات اللازمة للفرد في الحياة اليومية، وذلك للتعامل الناجح مع بيئته، ومواجهة المشكلات، وتحسين أسلوب ونوعية حياته كفرد مشارك وفعال في مجتمع معين.

وهناك من يضيف في تعريفه للمهارات الحياتية الجوانب العقلية والوجدانية، فتعرفها اللولو (٢٠٠٥، ٦٦١) بأنها:» القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل المشكلات أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية أو إجراء تعديلات على أسلوب حياة الفرد والمجتمع»،وهذا التعريف لم يفرق بين المهارة والقدرة.

وهناك من يركز في تعريفه للمهارات الحياتية على أهميتها الاقتصادية فيعرفها بأنها: رأس المال البشري (المدركات والقيم والأداءات) الذي يستثمر في المواقف الحياتية، بغض النظر عن تخصص الإنسان وعمله، ونوعه الاجتماعي (ذكر/ أنثى) (عبد الموجود وآخرون، ٢٠٠٥، ٤).

ويعرف الحديبي(٢٠٠٨، ٤٧) المهارات الحياتية بأنها: أشكال الأداء التي تسهم في إشباع حاجات الفرد ؛ حتى يحقق أهدافه، سواء على المستوى الشخصي، أم الجماعي، أم الوطني، أم القومي، أم العالمي.

وفي ضوء التعاريف السابقة يمكن تحديد أهم الخصائص التي تميز المهارات الحياتية، والتي تتمثل في أنها (الحديبي، ٢٠٠٨، ٤٧):

- تساعد المتعلم على التكيف مع الظروف المحيطة به .
- ناتج تأثير ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة وخارجها .
- تمثل إجراءات تسمح للمتعلم بالتفاعل الناجح مع البيئة .
- تساعد المتعلم على تقبل ثقافات الآخرين، والتواصل مع المجتمعات الأخرى .
- تُكتسب في أي مرحلة من مراحل العمر، وتستمر مع المتعلم .
- تساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه بكفاءة .

وقدم قسم التربية بولاية ديلوار (Delaware Department of Education, 2000) معايير منهج المهارات الحياتية الوظيفي The Standards for Functional Life Skills Curriculum وهي عبارة عن مجموعة من المعايير التي صممت لتعكس الأداءات المتوقعة من الطلاب في خمسة مجالات مهمة للمهارات الحياتية هي: التواصل، والإدارة الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية الوظيفية، والمهارات الأكاديمية التطبيقية وذلك كالتالي:

- **التواصل Communication**: يتضمن اكتساب الفرد الرموز اللفظية وغير اللفظية واستخدامها والتعامل معها في أغراض مختلفة وفي حالات مختلفة.
- **الإدارة الشخصية Personal Management**: تتضمن قدرة الفرد على نقل الحاجات الشخصية ومعالجتها، و إدارة سلوكه الخاص، وممارسة الاختيارات الشخصية بشكل مستقل بقدر الإمكان.
- **المهارات الاجتماعية Social Skills:** اكتساب المهارات والعادات الاجتماعية وتطبيقها فيما يتعلق بالعلاقات مع أشخاص آخرين في مواقف مختلفة.
- **المهارات المهنية Career/Vocational:** تتضمن اكتساب المعرفة والمهارات وتطبيقها ليصبح عاملا منتجا في مجال عمله.
- **المهارات التطبيقية الأكاديمية Applied Academics Skills**: اكتساب المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم ضمن الأحداث اليومية المتكررة وتطبيق هذه المهارات في مواقف حياتية وتجارب مختلفة.

وفيما يتعلق بأهمية مراعاة مهارات القرن الحادي والعشرين عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، فإنه يمكن الإفادة من النموذج الذي أعدته سو بيرز (Sue Beers)، وهذا النموذج وضع في الأصل لتتبع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين عند التخطيط للتدريس، إلا أنه يمكن استخدامه أيضا عند تصميم الكتب المدرسية، ومنها كتاب اللغة العربية، وفيما يأتي عرض لهذا النموذج:

المهارة / الوحدة	الإبداع والتجديد	التفكير الناقد	التواصل	التشارك	ثقافة المعلومات	الثقافة الإعلامية	ثقافة المعلومات والتكنولوجيا	المرونة والتكيف	المبادرة وتوجيه الذات	المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية	الإنتاجية والمساءلة	القيادة والمسؤولية
١												
٢												
٣												
٤												
٥												

شكل(١): تتبع تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين (بيرز ، ٢٠١٤، ٦٢)

- **يتوافق كتاب اللغة العربية مع النظريات والتوجهات اللغوية الحديثة:**

هناك العديد من النظريات والتوجهات اللغوية التي يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربية وتعلمها بصورة عامة، ومراعاة متطلباتها عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، والتي منها:

- نظريات علم اللغة الاجتماعي.
- نظريات علم اللغة النصي.
- نظريات علم اللغة التطبيقي.
- التداولية.

- **يبنى كتاب اللغة العربية على مداخل تعليمية فاعلة:**

هناك العديد من المداخل التعليمية التي يمكن توظيفها في أثناء تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، ومن هذه المداخل:

- المدخل التواصلي.
- المدخل التكاملي.
- المدخل الوظيفي.
- المدخل المعرفي.
- مدخل كل اللغة.
- المدخل الشفوي.

كما توجد مداخل وتوجهات أخرى يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربية وتصميم المحتوى التعليمي من خلال الإفادة منها مثل التوجه التقني، والتداولي، وتطبيقات علم اللغة النصي والاجتماعي.

- **يتوافق كتاب اللغة العربية مع إستراتيجيات التدريس الحديثة:**

على الرغم من أن إستراتيجيات التدريس تعد إحدى مراحل التنفيذ داخل القاعات التعليمية، إلا أنه من المهم أن يراعى عند تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي الوضع في الحسبان إستراتيجيات التدريس، بحيث يوضع المحتوى وينظم وفقا لإستراتيجيات التدريس الحديثة، فمثلا إذا كان من المستهدف توظيف التعلم المدمج أو الخليط(وهو أحد أنواع التعلم القائم على الجمع بين التعلم الورقي والتعلم الإلكتروني) فإنه يلزم الإشارة إلى الروابط أو المواقع أو البرمجيات التي يمكن أن تستخدم لخدمة درس أو نشاط أو تنفيذ تدريب في الكتاب.

ووفقا لمتطلبات الجودة في تصميم الكتب التعليمية فإنه من المهم أن تصمم مصفوفة للتحقق من التوافق بين أربعة عناصر مهمة من عناصر المناهج الدراسية، وهي: مخرجات التعلم، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والتقويم، وذلك وفقا للنموذج الآتي:

مخرجات التعلم	المحتوى	إستراتيجيات التدريس	التقويم
تحدد مخرجات التعلم العامة المتوقع من المتعلم تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة كتاب اللغة العربية	اختيار المحتوى بما يتوافق مع تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة	يصمم المحتوى ويُعرض بشكل يتوافق مع إستراتيجيات التدريس الحديثة، وبناء عليه يوضع في دليل المعلم إستراتيجيات التدريس التي تحقق مخرجات التعلم، وبما يتوافق مع طبيعة المحتوى من ناحية، ويتوافق مع مهارات اللغة وعناصرها من ناحية ثانية.	تحدد أساليب التقويم وأدواته التي تقيس مخرجات التعلم المحددة بدقة.

وعلى هذا فإن التصميم الجيد لكتاب اللغة العربية المدرسي يراعى فيه منذ البداية أن يتوافق مع إستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تحقق مخرجات التعلم المستهدف تنميتها لدى المتعلم.

لذلك من المهم الإفادة من المراجع والدراسات التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات اللغة وعناصرها.

- **يتكامل كتاب اللغة العربية مع ما يقدم للمتعلم في المقررات الأخرى:**

نظرا لأن التربية في مفهومها العام تشير إلى إعداد الأفراد إعدادا شاملا متوازنا متكاملا في الجوانب المختلفة، فإنه من المهم أن يخطط لما يراد تقدمه للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وفي الكتب الدراسية على مستوى كل مرحلة، وعلى مستوى كل صف دراسي، بحيث يكون تكامل وتناسق بين ما يقدم للمتعلمين وفقا لطبيعة كل مقرر، وكل كتاب.

ومن المعروف في الأدبيات التربوية أن هناك مستويات للتكامل، منها:

- التكامل على مستوى المادة الواحدة: ويحدث هذا النوع من التكامل بين محتوى خبرات المادة الدراسية الواحدة، ويكون مركزاً حول أحد الموضوعات أو حول نص قرائي معين مثل التكامل الذي يحدث بين فنون اللغة العربية وفروعها.

- التكامل بين مادتين دراسيتين تنتميان إلى مجال واحد: وفيه يحدث التكامل بين مادتين دراسيتين تربطهما علاقة معينة بحيث تخدم كل منهما الأخرى ، وذلك مثل التكامل بين مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية ، أو بين مادتي العلوم والرياضيات .
- التكامل بين أكثر من مادتين دراسيتين: وهذا المستوى يحدث عندما تتكامل مادة دراسية مع مادتين أو أكثر مثال : تكامل التاريخ مع الجغرافيا والتربية الوطنية ، وتكامل اللغة العربية مع العلوم والرياضيات.
- التكامل بين المواد الدراسية جميعها: وهو أقوى مستويات التكامل على الإطلاق ويكون بين جميع المواد الدراسية التي يحتويها البرنامج الدراسي، ويحتاج هذا المستوى إلى تنظيم منهجي من نوع خاص تدور الدراسة فيه حول محور واسع.

- يتوافق تصميم الكتاب مع متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية:

في هذا العصر تعددت الروافد التي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين شخصية المتعلم، بل لم يعد تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلم فقط، وأصبح منها ما يدخل مع المتعلم إلى القاعات، فأجهزة التعلم الذكية، والأجهزة النقالة المزودة بها بعض المؤسسات، أو التي يصطحبها المتعلم إلى داخل المؤسسات التعليمية، إن لم يحسن استثمارها وتوظيفها في التعلم ستكون نتيجتها عكسية(الحديبي، ٢٠١٦، ٥٧١).

وتعرف تقنيات تعليم اللغة العربية بأنها التطبيق المنهجي المنظم لكل حصاد المعرفة العلمية في مجال مستحدثات الأجهزة والبرامج والأدوات لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالة (الحديبي، ٢٠١٨، ١٥٥).

لذلك من المهم أن يصمم كتاب اللغة العربية المدرسي مراعيا توظيف التقنية في تعليمها، ومن بين المقترحات في ها الشأن ما يأتي:

- الاستعانة بموضوعات قراءة عن التقنية وأهميتها، وكيفية الإفادة منا في الحياة، وكيفية تجنب أضرارها.

- وضع رموز ضوئية يتم مسحها بالأجهزة الحديثة، تتضمن أنشطة أو نصوصا إثرائية، أو مقاطع فيديو...إلخ.
- تصميم قصص رقمية لبعض الدروس، خاصة إذا كانت الموضوعات قصصية، أو إذا تقرر على المتعلمين كتابا من كتب القراءة ذات الموضوع الواحد(القصة).
- توظيف التعلم المدمج القائم على الجميع بين المحتوى الورقي والمحتوى الإلكتروني.

- اتباع الخطوات العلمية لتصميم الكتب المدرسية وتطويرها:

هناك مجموعة من الخطوات العلمية لتصميم أي منهج تعليمي، وهذه الخطوات من المهم أن تراعى عند تصميم المنهج بصورة عامة، والكتاب المدرسي بصورة خاصة، ويمكن الإشارة إلى هذه الخطوات بصورة إجرائية فيما يأتي:

- التخطيط لإعداد كتاب اللغة العربية المدرسي.
- إعداد كتاب اللغة العربية المدرسي في صورته الأولية.
- التحكيم على الكتاب.
- تعديل الكتاب وفقا لنتائج التحكيم.
- تجريب الكتاب.
- تعديل الكتاب بناء على نتائج التجريب الأولي.
- صياغة الكتاب في شكله النهائي.
- تطبيق الكتاب في شكله النهائي.
- المراجعة الدورية للكتاب.

- يراجع كتاب اللغة العربية بصفة دورية:

من المهم بعد الانتهاء من إعداد كتاب اللغة العربية المدرسي، وتطبيقه في الميدان، أن تكون هناك مراجعة دورية له، بحيث يتم الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها، والتأكد من تحقيقه للأهداف المرجوة.

ومن المهم عند المراجعة أن تتم بصورة موضوعية، وأن يقوم بها فريق لديه خبرة واسعة، وبه من يمثل الميدان.

كما أنه من المهم أيضا الابتعاد على الارتجالية في اتخاذ القرارات الخاصة بمراجعة كتاب اللغة العربية المدرسي، ولا يرتبط بتغير مسؤول، بل لابد أن يكون مخطط للمراجعة تخطيط حقيقي، وأن يكون بهدف التطوير الفعلي.

لذلك عند المراجعة ينبغي التركيز على:

- ملائمة المهارات اللغوية المضمنة في الكتاب ومناسبتها للصف الدراسي.
- ملائمة العناصر اللغوية المضمنة في الكتاب ومناسبتها للصف الدراسي.
- مناسبة المخرجات المضمنة في الكتاب المدرسي.
- مناسبة المحتوى من النواحي اللغوية والنفسية والتربوية والثقافية والاجتماعية.
- مناسبة الإخراج الفني للكتاب.
- مراعاة الكتاب للمتطلبات الرئيسة لتصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.

المراجع

١- إبراهيم، أحمد سيد محمد؛ وموسى، مصطفى إسماعيل؛ والشيخ، محمد عبد الرؤوف؛ وجبريل، يحيى ، (١٩٩٨)، المفاهيم اللغوية والدينية: تطورها وتنميتها، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

٢- أحمد، نعيمة حسن؛ والقفاص، وليد كمال؛ وحسن، أحلام إلباز،(٢٠٠١)، دليل تنمية التفكير، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

٣- الإدارة العامة للمناهج، (٢٠١٣)، وثيقة مادة اللغة العربية، قطاع المناهج والتوجيه، وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، صنعاء.

٤- إدارة تطوير المناهج،(٢٠١٢)، الوثيقة الوطنية لبناء منهج اللغة العربية في دولة الكويت، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية بالكويت.

٥- بيرز، سو، (٢٠١٤) تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة: الجيوسي، محمد بلال، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٦- الحديبي، علي عبد المحسن ، (٢٠٠٦)، تعليم مهارات التفكير، في: رفعت محمد حسن المليجي، وعمر سيد خليل (محررين) ، كفايات التربية العملية، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بكلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٧- الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠٠٨) فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٨- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٦)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢(٣/ ١)، يوليو، ص ص ٥٧٠-٦٥٣.

٩- الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٨)،برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (١٩/ ١) مارس، ص ص ١٤١- ١٩٠.

١٠- الحديبي، علي عبد المحسن؛ وإبراهيم، هناء حسني علي، (٢٠١٢)، أثر الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في تحقيق الأمن الفكري، بحث مقدم إلى كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١١- عبد الله، عاطف محمد سعيد ، (٢٠٠٣)، فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٨، نوفمبر، ص ص ١٣٠: ١٧٥.

١٢- عبد الموجود، محمد عزت؛ و إسكاروس، فليبي؛ ورياض، حسن العارف محمد، و الطويل، عبد العزيز عبد الهادي؛ و عثمان، وفاء محمد؛ و الخميسي، مها عبد السلام؛ و سالم، رجاء علي عبد المجيد؛ و مسعود ، سناء سيد؛ وسيحة ، مجدي ماهر؛ و محمود، محمد خيري،(٢٠٠٥)،تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو.

١٣- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٥)، معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، المجلد الأول: نموذج تطبيقي، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

١٤- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٥)، معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، المجلد الثاني: دليل تفسيري، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

١٥- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٨)، معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الرابع للسادس، المجلد الأول: نموذج تطبيقي، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

١٦- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٨)، معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الرابع للسادس، المجلد الثاني: دليل تفسيري، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

١٧- كفافي، عـــلاء الدين (٢٠٠٠)، لماذا وكيف نعلم أبنائنـا التفكير النقدي؟ المؤتمر العملي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥: ٢٦ من يوليو، المجلد الثاني.

١٨- اللقاني، أحمـد حسين ؛ وحسن، فارعة، (٢٠٠١)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.

١٩- اللولو، فتحية صبحي سالم ، (٢٠٠٥)، المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، المؤتمر التربوي الثاني: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٢: ٢٣ من نوفمبر، ص ص ٦٥٧: ٦٧٨.

٢٠- مجلس أبو ظبي للتعليم، (٢٠١٣)، وثيقة معايير منهج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بدولة الإمارات العربية المتحدة.

٢١- المجلس الأعلى للتعليم، (٢٠٠٤)، معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية (صف الروضة حتى الصف الثاني عشر)، الدوحة.

٢٢- مجمع اللغة العربية، (٢٠٠٣)، المعجم الوجيز، القاهرة، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.

٢٣- المديرية العامة لتطوير المناهج، (٢٠١٤)، وثيقة مناهج اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

٢٤- مركز التطوير التربوي، (٢٠٠٧)، وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٢٥- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت (٢٠١١)، بناء وثائق مناهج اللغة العربية وإستراتيجيات تدريسها، المجلد الثالث، الكويت.

٢٦- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، (٢٠٠١)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، دبي.

٢٧- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، (٢٠١١)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، للمراحل من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر الثانوي، وزارة التربية والتعليم، دبي.

٢٨- مسعود، رضا هندي جمعة ، (٢٠٠٢)، فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأولى الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٨٠، يونيو، ص ص ٤٣: ٨٠.

٢٩- مكتب التربية العربي لدول الخليج،(٢٠٠٧)، وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس الابتدائي، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

٣٠- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠١٤)، اللغة العربية: الإطار العام للمناهج، إدارة المناهج، دبي.

٣١- وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٣)، المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الثاني.

1- Alaska Department of Education & Early Development,(2012), Alaska English/Language Arts And Mathematics Standards. Alaska.

2- California Department of Education, (2013), California Common Core State Standards: English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, California State Board of Education.

3- Curriculum Planning & Development Division.(2010). English Language Syllabus 2010 Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic]). Ministry of Education. Singapore.

4- Delaware Department of Education, (2000) , The Standards for Functional Life Skills Curriculum, State of Delaware – Department of Education

5- Edna P. Dehaven , (1983) , Teaching and Learning The Language Arts , Boston , Little , Brown and Company , 2nd ed.

6- Holzman ,Mathilda, (1997), The Language of Children, Cambridge , Blackwell Publishers inc , 2nd ed.

7- Minnesota Department of Education, (2011), Minnesota Academic Standards English Language Arts K-12, Minnesota.

8- New York Department of Education, (2005)، English Language Arts Core Curriculum (Prekindergarten–Grade 12), The University Of The State Of New York.

9- South Carolina Department of Education.(2015). South Carolina College- and Career-Ready Standards for English Language Arts .Columbia, South Carolina.

10- University of Texas System& Texas Education Agency,(2009),English Language Arts and Reading, Texas.

الفصل الثاني

المعايير اللغوية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية
بكلية التربية - جامعة جدة

الفصل الثاني

المعايير اللغوية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. وفاء بنت حافظ العويضي
أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية
بكلية التربية – جامعة جدة

مقدمة:

يرتكز التعليم في المملكة العربية السعودية على مجموعة من الأسس والمنطلقات التي شملت جميع مكونات المنظومة التعليمية بما في ذلك المناهج التي تعد مكونًا رئيسًا من مكونات تلك المنظومة، وكما هو معلوم فإن الكتاب المدرسي هو مصدر من المصادر الأساسية للتعلم لاسيما في العالم العربي حيث يقدم فيه للمتعلمين معارف أساسية تتفق وأهداف المجتمع وقيمه ومبادئه.

إن الكتاب المدرسي يمثل وسيلة تتيح للمتعلم أن يتأمل على مهل وروية كل ما يتلقاه، ويتيح للمعلم أن يتبصر فيما سيقدمه لطلابه، فهو بمثابة الطريق المؤدي نحو الاتجاه الصحيح والسليم ويتيح للمجتمع التأكد من أن ما يقدم في المدارس الحكومية والخاصة من علوم ومعارف مناسب لطبيعة العصر ومعطياته وملائم لحاجاته واهتماماته، ومواكب لإعداد المتعلمين وموائم للحياة المستقبلية وسوق العمل(الحسين،٢٠١٧م) كما أنه جزء مهم في منظومة المنهج بمفهومه الواسع؛ لذا يجب أن يبنى وفق مجموعة من المعايير التي تساعد على رفع مستوى فاعليته ليواكب متطلبات عصر المعرفة والتكنلوجيا المتنامية.

وكتب مناهج اللغة العربية نالت عناية كثير من الباحثين والدارسين من جهة تحليلها وتقويمها وإبراز جوانب القوة والضعف فيها ومن الملحوظات التي يثيرها الباحثون في هذا المجال هو: حاجتها إلى إضافة عنصر التشويق وربطها بواقع الطالب وحياته العملية، وحاجاته ومتطلباته وظروف عصره، وحاجتها كذلك إلى الترابط، بحيث يسير تدريس كل مهارة أحياناً بشكل مستقل عن المهارات الأخرى وهذا مما يبدد جهد الطالب، ويفقده الاحساس بترابط جوانب اللغة وحيوية موضوعاتها (البلوي، ٢٠١٤).

إضافة إلى ما سبق تظهر الحاجة إلى كتابة معايير لكتب اللغة العربية في المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والتداولية كي تصاغ في ضوئها الأنشطة والتدريبات اللغوية الملائمة خصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية وصف دراسي، ومفرد المعايير في اللغة: معيار وهو ما يقاس به غيره كالميزان والكيل (جبران، ١٩٩٢م، ص٧٥٤) وتعني في الاصطلاح: القاعدة التي تستخلص من السوابق، والممارسة، أو الدراسة وتوضع كأساس للمطابقة أو المقارنة وفي التنفيذ أو القياس عليه أو الحكم بمقتضاه على القدرة أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع(بدوي،١٩٨٢م).

والمعايير اللغوية تم التوصل إليها من خلال طبيعة اللغة ومستوياتها، بالإضافة إلى ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة، مثل دراسة الحديبي (٢٠٠٨، ١٧٠-١٧٢) والتي أشارت إلى أن المعايير اللغوية التي ينبغي أن تتوافر في برنامج أو كتب تعليم اللغة العربية تتمثل في:

- يحقق وظائف اللغة.
- يسهم في تنمية مهارات التواصل اللغوي، والثروة اللغوية.
- يراعي الدقة اللغوية.
- يقدم المفردات اللغوية بشكل مناسب.
- يقدم التراكيب اللغوية بشكل مناسب.
- يساير الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة.

وفي هذ الفصل ستعرض المعايير اللغوية الخاصة بتصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، والتي تغطي مستويات اللغة العربية الآتية:

- المستوى الصوتي.
- المستوى الصرفي.
- المستوى النحوي .
- المستوى الدلالي.
- المستوى التداولي .

ومن المهم الإشارة إلى أن هذه المعايير يراعى فيها أن تكون متوافقة مع المراحل التعليمية المختلفة، حيث إن هناك قدر كبير مشترك بين المراحل التعليمية المختلفة، وإن كان هناك خصوصية لبعض المراحل، فمثلا المعايير اللغوية التي تراعى عند تصميم كتاب اللغة العربية في الصفوف الأولى (وتمثل الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي) تشترك مع غيرها من مراحل التعليم العام ، إلا أن لها خصوصيتها غيرها.

وفيما يأتي عرض لهذه المعايير:

أولًا – معايير المستوى الصوتي

إن معايير المستوى الصوتي التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية كي تلائم الخصائص العمرية للمتعلمين هي معايير مستنبطة من علم الفونولوجيا الذي يعنى بالأصوات وإنتاجها في الجهاز النطقي وخصائصها الفيزيائية، ويدرس هذا المستوى أصوات اللغة من ناحية طبيعتها الصوتية مادة خاماً تدخل في تشكيل أبنية لفظية ويدرس وظيفة بعض الأصوات في الأبنية والتراكيب ويدخل هذا تحت مسمى ما يعرف بعلم وظائف الأصوات، ومن ناحية تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية وصفات كل مقطع أو عن طريق أدائه صوتياً وما ينتج عن ذلك من نبر وتنغيم ووقفات وطبقة الصوت ومخارج الحروف وصفاتها وكل العناصر الصوتية التي تؤثر في المتلقي(عكاشة، محمود، ٢٠١١).

وبصورة عامة فإن المعايير الخاصة بالمستوى الصوتي والتي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية تتمثل في جعل المتعلم قادرا على أن:

- يستقبل الرسالة السمعية ويتابع مضمونها، ويستنتج مصادر أصوات الطبيعة ويسميها تسمية صحيحة.
- يميز بين الصوت القصير والصوت الطويل، وبين الكسرة والضمة والفتحة، وبين تنوين الكسر والضم والفتح.
- ينطق الصوت القصير والصوت الطويل، والكسرة والضمة والفتحة، وتنوين الكسر والضم والفتح نطقا صحيحا.

- يميز في النطق بين الياء المنقوطة (ي) والألف المقصورة(ى).
- يميز بين أصوات حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين عند الاستماع إليها.
- ينطق أصوات حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين نطقا صحيحا.
- يستنتج مخارج الحروف العربية وصفاتها من شواهد لغوية.
- يربط بين صوت الحرف ورسمه.
- ينطق الأصوات العربية في كلمات من خلال كلمات مكتوبة (في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها) دون حذف أو إضافة.
- ينطق المدود نطقا صحيحا.
- يميز الظواهر الصوتية الأساسية فيها (المدود- التنوين - الشدة - أل الشمسية والقمرية - والتاء المفتوحة والمربوطة).
- يذكر محتوى سمعية تتضمن توجيهات محددة لإنجاز وتنفيذ مهمة بسيطة.
- يميز ما يستمع إليه من خلال ملاحظة قراءة العبارات بمراعاة علامات الترقيم والقراءة بصوت معبر.
- يميز المستوى الصوتي في الرسالة المسموعة بين مقطوعات نثرية وشعرية قصيرة تتضمن معاني وأساليب لغوية ومشاعر.
- يميز المعاني والأساليب اللغوية في الرسالة المسموعة من مستواها ونبرها الصوتي.
- يراعي النطق السليم وضبط المفردات ضبطاً سليماً.
- يراعي الطلاقة في أثناء الكلام مع صحة الوقف وسلامة الوصل .
- ينطق جملا تتضمن التنوين والتاء المربوطة عند الوصل أو الوقف.
- ينطق همزتي الوصل والقطع مع حركتها نطقًا صحيحًا.
- ينطق الشدة مع حركتها نطقًا صحيحًا.

- ينطق الأساليب اللغوية: الشرط والاستثناء والتمني والترجي والاستفهام .
- يفرق في النطق بين صيغة السؤال الجواب.
- ينشد النص الشعري مع مراعاة التنغيم والنبر وصحة الوقف .
- يمارس الاستماع لنصوص أدبية، واستنتاج دلالاتها المستوحاة من خصائص وصفات الحروف، ويحاكي النصوص المسموعة في إنتاج كلمات تتضمن معاني الحروف الهجائية، وتحديد الغرض، وتمييز العاطفة من نبرة الصوت في النص المسموع.
- يقرأ قراءة جهرية متأنية قراءة سليمة وتمثل معاني المقروء حسب السياق وتلاوة الآيات مجودة وإنشاد النصوص إنشاداً معبراً وإلقاء الخطب الوعظية والاجتماعية والمحفلية بتنغيم صوتي مناسب للمعاني.
- يميز الأساليب اللغوية من نبرة الصوت وموسيقاه، والتفريق بين الأساليب الخبرية والإنشائية في النص المسموع، وإعطاء شواهد بالقياس عليها في الرسالة السمعية والاستماع لنصوص أدبية، واستنتاج الدلالات غير المباشرة التي يوحي بها النص المسموع، ومحاكاة النصوص المسموعة في انتاج كلمات تتضمن معاني الحروف الهجائية، وقراءة النصوص بنبرات متنوعة حسب مضمونها مع الوقوف عند علامات الترقيم، وإنشاد القصائد أو إلقاؤها إلقاء ممثلا للمعنى.

ثانياً- معايير ترتبط بالمستوى الصرفي:

تعرّف كلمة (صرف) لغةً بأنها: التغيير، والتحويل، والتبديل بين الأحوال، ويعرف علم الصرف اصطلاحاً، بأنه: تبديل أصل الكلمة الواحدة، إلى أحوال أخرى، حتى تحقق المعنى المطلوب منها في الجملة، ويعرف أيضاً، بأنه: التبديل بين مصادر الأفعال كالماضي، والمضارع، والأمر، أو المشتقات التي تعتمد عليها الكلمة، كاسم الفاعل، والصفة، وغيرها، ويستنتج من ذلك أن علم الصرف، هو علمٌ يبحث عن مفردات الكلام، وأحوال بنائها.

ويُعد علم الصرف فرعًا من فروع اللسانيات ومستوى من مستويات التحليل اللغوي للبنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر، والبحث اللغوي في المستوى الصرفي يتناول الكلمة خارج التركيب، فيدرس صيغ الكلمات من حيث بناؤها، والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة وأثر ذلك في المعنى ويعتمد تصريف الكلام على نوعين، وهما:

- الأفعال المتصرفة: هي الأفعال التي لا تلتزم بصورة معينة، بل من الممكن تصريفها وفقاً لمجموعة من الأوزان.
- الأسماء المتمكنة: هي الأسماء التي من الممكن إعرابها، أي التي تظهر في آخرها حركةٌ إعرابية.

ويجب أن يتدرب الطالب على استخدام الميزان الصرفي وهو المقياس الذي يعتمد عليه في تصريف الأفعال، بناءً على أوزانها الفعلية، وقد اعتمد ذلك الميزان على ثلاثة حروف أساسية هي: الفاء، والعين واللام، والتي تجمع في كلمة (فعل)، وقابل كلُ حرفٍ من هذه الحروف، حرفاً من حروف الكلمات الثلاثية، أي التي لا تحتوي على أية حروف مضافة. حرف الفاء يقابل الحرف الأول في الكلمة، والعين يقابل الحرف الثاني، واللام يقابل الحرف الثالث. إن كل تلك المضامين يجب أن يخصص لها في الكتب اللغوية مواضعًا يتم تدريب الطالب عليها(خضر، مجد، ٢٠١٦).

تشير البحوث إلى تجنيب المتعلم في الصفوف الأولى من مهارات التحليل اللغوي للأوزان الصرفية إلى المرحلة المتوسطة والاكتفاء بتدريبه على محاكاة الشواهد اللغوية ليتعايش مع طبيعة علم الصرف من خلال المعاني والقيم التي تحملها تلك الشواهد.

أما الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فتشير البحوث إلى أهمية استمرار أن يعيش المتعلم الخبرات التعليمية المتعلقة بالمستوى الصرفي من خلال محاكاة الشواهد اللغوية ذات المضامين الفكرية الملائمة اهتمامات وحياة المتعلم في تلك المرحلة التعليمية.

وبصورة عامة فإن المعايير الخاصة بالمستوى الصرفي والتي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية تتمثل في جعل المتعلم قادرا على أن:

- يحاكي أساليب لغوية للتدرب على تذكير الفعل وتأنيثه، وتحويل المفرد إلى مثنى وتحقيق الفاعل مع الفعل تذكيرًا وتأنيثًا، واستخدام المفرد والمثنى والجمع، وتحويل المفرد إلى مثنى وجمع، وتحويل المذكر إلى مؤنث والمؤنث إلى مذكر، واستخدام الممدود والتضعيف، والتنوين، واستخدام اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم التفضيل واستخدام صيغة المبالغة على وزن (فعّال) واستخدام اسم الآلة على وزن (فعالة، مفعال) واستخدام أسماء الزمان والمكان. وتحويل النكرة إلى معرفة وتحويل الفعل إلى اسم فاعل، وممارسة تصويب الأخطاء بالاعتماد على شواهد لغوية صحيحة.

- يحاكي أساليب لغوية للتدرب على استخدام أنواع الكلمة، واستخدام المفرد والجمع واستخدام المذكر والمؤنث، واستخدام اسم الإشارة الضمير، والضمائر المنفصلة، والمفرد والمثنى، وجمع التكسير، وجمع المذكر والمؤنث السالم، والاسم الممدود والمقصور والمنقوص والأسماء الخمسة، والنكرة والمعرفة، واسم الفاعل من الفعل الثلاثي، واسم المفعول من الفعل الثلاثي، والفعل المضارع الصحيح الآخر والمعتل الآخر، وممارسة تصويب الأخطاء بالاعتماد على شواهد لغوية صحيحة.

- يميز بين الأفعال الصحيحة والمعتلة وبين الأسماء المنقوصة والمقصورة والممدودة، والتمثيل لكل نوع بأمثلة في جمل مفيدة واكتشاف مصادر الفعل الثلاثي والرباعي والخماسي والسداسي واستخراج أسماء وأفعال مجردة ومزيدة ثلاثيا ورباعيا وخماسيا ووزنها وزنا صرفيا صحيحا والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة.

- يستخدم أسماء الزمان والمكان، واسم الآلة والمذكر والمؤنث والنكرة والمعرفة، والمفرد والمثنى، والجمع السالم بنوعيه وجمع التكسير والمبني والمعرب من الأسماء، والضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وظروف الزمان والمكان، والأسماء الخمسة، والأفعال الصحيحة والمعتلة، والاسم المنقوص والاسم المقصور والاسم الممدود، واسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة استخداما صحيحا، ومعرفة الوزن الصرفي لكلمة، ولكلمتين أو أكثر وممارسة

تصويب الأخطاء بالاعتماد على الشواهد اللغوية المشهورة أو القواعد الصرفية.

- يمارس التحليل اللغوي وتصويب الأخطاء بالاعتماد على شواهد لغوية مشهورة وقواعد الصرف للتمكن من استخدام الأفعال الماضية والمضارعة وأفعال الأمر، والممنوع من الصرف والتنوين، استخداما صحيحا ومعرفة أصل الالف المتطرف، استخراج المشتقات (اسم الفاعل – اسم المفعول – اسمي الزمان والمكان– صيغ المبالغة، اسم التفضيل، اسم الآلة)، والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة.
- يستخدم المعاجم اللغوية والميزان الصرفي، والاشتقاق، والنسب، والتصغير وأحاكمه، وتحويل كلمات مشتقة إلى جذرها الأصلي، واشتقاق كلمات جديدة.

ثالثاً– معايير ترتبط بالمستوى النحوي (التركيبي) :

معايير المستوى النحوي (التركيبي) تم استنباطها من طبيعة بنية اللغة التي لا تكتفي بمجرد صياغة المفردات وفق القواعد الصرفية، بل تحتاج إلى وظائف معينة تسمى :(الوظيفة النحوية) وهي التي تحتل الكلمات فيها مواقع معينة «رتب»، وتشير إليها علامات معينة نسميها علامات الإعراب في العربية والتي تدل على نوع العلاقة الوظيفية والدلالية التي تربط بين الكلمات أو المفردات داخل التركيب.

وتتمثل معايير المستوى النحوي التركيبي التي يجب توفرها في كتب اللغة العربية للصفوف الأولية تمكين المتعلمين من ممارسة تدريبات لغوية على استخدام: بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وحروف الجر، وظرفي الزمان والمكان، وبعض أدوات الاستفهام، وأقسام الكلمة، وأنواع الاسم باعتبار النوع والعدد استخداما صحيحا.

وتتمثل معايير المستوى النحوي التركيبي التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية للصفوف العليا تمكين المتعلمين من تمييز الجمل الإسمية والفعلية، وأنواع الأفعال، وإدخال النواسخ على الجملة الاسمية، وتعرف بعض متممات الجمل المنصوبة، وتمييز الأسماء المجرورة بالحرف والإضافة، وتعرف بعض التوابع، والمعرب بعلامات إعراب أصلية وفرعية، واستخدامها استخداما صحيحا.

أما معايير المستوى النحوي التركيبي التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة فتتمثل في تمكين المتعلمين من تمييز أنواع الخبر وأحكام المنادى والاستثناء، وأحكام الفعل إعرابيا، والمفعول لأجله، وعلامات الإعراب الفرعية والمقدرة، وبعض التوابع، والتمييز، وأسلوب الشرط، واستخدامها استخداما صحيحا .

في حين تتمثل معايير المستوى النحوي التركيبي التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تمكين المتعلمين من استخدام نواسخ الجمل الاسمية، والتوابع، ومتممات الجمل المنصوبة، ولا النافية للجنس، والبدل، وأحكام العدد والمعدود وبعض الأساليب النحوية، واستخدامها استخداما صحيحا.

وبصورة عامة فإن المعايير الخاصة بالمستوى النحوي (التركيبي) والتي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية تتمثل في جعل المتعلم قادرا على أن:

- يستخدم ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب للمفرد والجمع، وبعض الضمائر المتصلة (أنا، نحن، أنت، أنتِ، أنتم، أنتن، هو، هي، هم، هن، تاء المتكلم، واو الجماعة، نون النسوة) والتمثيل لأنواع الاسم باعتبار العدد (مفرد، مثنى، جمع).
- يصوغ جملا قصيرة متضمنة الأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع (الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي)، وأسماء الإشارة للمفرد والمثنى والجمع (هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء).
- يستخرج حروف جر (من، إلى، عن، في) من جمل ونصوص قصيرة وتحديد حركة الاسم المجرور بعدها، وتمييز حروف العطف (الواو، الفاء، ثم) في جمل ونصوص قصيرة، واستخراج بعض الأسماء المذكرة والمؤنثة من جمل ونصوص قصيرة تحليل الجمل إلى أقسام الكلمة (اسم، وفعل، وحرف).
- يكوّن جملا تتضمن النداء ب الياء والاستثناء يإلا وصياغة أمثلة تتضمن بعض ظروف الزمان والمكان (صباح، مساء، أمام، خلف، بعد، قبل، فوق، تحت)، وصياغة أسئلة صحيحة تبدأ بأدوات الاستفهام (هل، من، ما، أين، متى، كم) حول مشاهداته الحياتية.

- يضبط المعرب بعلامات إعراب أصلية في حالات الرفع والنصب والجر (الاسم المفرد، جمع التكسير، المضارع المجرد)، والتمثيل له في جمل مفيدة، وتمييز الجمل الاسمية والفعلية، وإدخال النواسخ على الجمل الاسمية، وتحديد نوع الناسخ وعمله، واستخراج المبتدأ والخبر المفرد، والفعل الماضي والفاعل، وضبط الآخر ضبطا صحيحا.
- يحدد علامات الإعراب الفرعية في حالات الرفع والنصب والجر (المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم-الممنوع من الصرف)، في نص معطى، والتمثيل لها في جمل مفيدة، واستخراج متممات الجمل المنصوبة (ظرفي الزمان والمكان-الحال)، والتمثيل لها في جمل مفيدة، واستخراج متممات الجمل المنصوبة (المفعول به- المفعول المطلق)، والتمثيل لها في جميل مفيدة.
- يصوغ أمثلة تتضمن الأفعال الخمسة في حالات إعرابية مختلفة، استخراج جمل فعلية مبدوءة بفعل مضارع، وأخرى بفعل أمر، والتمثيل لها في جمل مفيدة، ووضع حروف الجر (من-في-إلى-عن-الباء-على) في جمل مفيدة، وضبط الاسم المجرور بعدها.
- يستخرج التوابع (الصفة -العطف)، والتمثيل لها في جمل مفيدة، وضبطها ضبطا صحيحا، وتحويل الجمل معلومة الفاعل إلى مجهولة الفاعل، وضبط نائب الفاعل ضبطا صحيحا، والتمثيل لضمائر الرفع المنفصلة في جمل مفيدة (أنا -أنت-هو) وفروعها، والمتصلة (التاء، الألف، الواو، نون النسوة، ياء المخاطبة)، واستخدام الأعداد من (١-١٠) وألفاظ العقود مع مراعاة موافقتها للمعدود من حيث التذكير أو التأنيث، وضبط العدد والمعدود ضبطا صحيحا واستخراج الأسماء المجرورة بالإضافة، والتمثيل لها في جمل مفيدة، وتثنية الأسماء المفردة وجمعها، ووضعها في جمل مفيدة.
- يستخرج التوابع (النعت -التوكيد) والتمثيل لها بأمثلة مفيدة، وضبطها إعرابيا واستخراج الأفعال الصحيحة والمعتلة، والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة، مع ضبطها بالشكل، واستخدام المنادى وضبطه إعرابيا، والتمثيل لكل نوع من أنواع المنادى في جمل مفيدة.

- يستخرج المفعول لأجله، والتمثيل له بأمثلة في جمل مفيدة مع ضبطه إعرابيا، وتمييز الأسماء المعربة بعلامات إعراب فرعية ومقدرة (الاسم المنقوص، المقصور، والممنوع من الصرف) والتمثيل لكل نوع بأمثلة في جمل مفيدة، وتمييز أنواع الخبر، والتمثيل لكل نوع بأمثلة في جمل مفيدة.
- يقارن بين الحال والتميز، والتمثيل لأنواع التمييز بأمثلة في جمل مفيدة، مع ضبطها إعرابيا، واستخراج التمييز وضبطه إعرابيا والتمثيل له بأمثلة في جمل مفيدة، والتمييز بين الأفعال اللازمة والمتعدية، والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة.
- يكتب نصوصا تحتوي على أدوات الشرط الجازمة وفعل الشرط وجوابه، مع ضبط الجمل فيها ضبطا إعرابيا صحيحا. وصياغة أمثلة تتضمن أسلوب الاستثناء بـ (إلا) وضبط المستثنى ضبطا إعرابيا.
- يستخدم الجمل الفعلية والجمل الاسمية ويستخرج الحروف العاملة عمل ليس وتحديد اسمها وخبرها، والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة، وإدخال نواسخ الجمل الاسمية (ظن وأخواتها-كاد وأخواتها) على جمل اسمية، وتحديد التغيرات التي طرأت على الجملة الاسمية.
- يستخرج اسم وخبر لا النافية للجنس، والتمثيل لها بأمثلة في جمل مفيدة واستخراج التوابع (البدل) من نصٍ معطى، والتمثيل له بأمثلة في جمل مفيدة، واستخراج التوابع (التوكيد، الصفة) من نصٍ معطى، والتمثيل لكل نوع بأمثلة في جمل مفيدة.
- يستخرج التوابع (البدل) من نصٍ معطى، والتمثيل له بأمثلة في جمل مفيدة واستخدام الأعداد المفردة والمركبة وألفاظ العقود استخداما صحيحا، وتكوين أمثلة لمتممات الجمل المنصوبة (الحال، التميز).
- يستخدم الأعداد المفردة والمركبة وألفاظ العقود استخداما صحيحا واستخدام الأساليب النحوية (الاستثناء - التعجب - أسلوب التفضيل- المدح والذم- القسم-الإغراء والتحذير-الاختصاص-الطلب- الاستفهام- الشرط- النداء) استخداما صحيحا.

رابعاً- معايير ترتبط بالمستوى الدلالي:

إن معايير المستوى الدلالي تم استنباطها من طبيعة البحث اللغوي في هذا المستوى ودراسة تفسير المعنى بكل جوانبه: (المعنى الصوتي) وما يتصل به من نبر وتنغيم، والمعنى الصرفي، والمعنى النحوي، والمعنى المعجمي، والمعنى (السياقي)؛ وذلك لأن المعنى اللغوي هو حصيلة هذه المستويات كلها، وله جانبان مهمان:

- **الجانب النظري**: يكون محور البحث فيها يرتكز على المفردات ودلالاتها وأصولها وتطورها التاريخي ومعناها الحاضر وكيفية استعمالها، وتدخل تحت هذه القضايا مسائل ذات علاقة بالتعدد الدلالي والاشتراك اللفظي والترادف والتضاد والمكونات الدلالية للفظ الواحد.
- **الجانب التطبيقي**: درس أساليب صناعة المعجم، كيف نؤلف معجما؟ ماذا نضع في المعجم من المواد اللغوية؟ وجواب ذلك كله مقترن بمن سيوجه إليه ذلك المعجم، ومن سيستعمله، ولأي غرض سيستعمله، فالطفل الصغير حاجته من المعجم أقل بكثير من الطالب الجامعي، وحاجة المتخصص من المعجم أعمق وأوسع بكثير من حاجة المستخدم العادي من عامة الناس (الدايل، د.ت).

إن معايير المستوى الدلالي لكتب الصفوف الدنيا تستهدف تمكين المتعلمين من فهم المفردات وتحديد معانيها، والتمييز بين المفردات، واستخدام المفردات استخداما صحيحا، واستخدام مصادر المعلومات المختلفة لاكتساب المفردات، وفهم معانيها وذكر أضدادها، واستخدامها مع توظيف مصادر المعلومات المختلفة لاكتساب المفردات الجديدة.

أما معايير المستوى الدلالي لكتب الصفوف العليا فتستهدف توسيع القاموس اللغوي وزيادة فهم الجديد من المفردات وتحديد معانيها، والتمييز بين الجديد من المفردات، واستخدام المفردات استخداما مناسبًا السياق، واستخدام المعاجم اللغوية لاكتساب المفردات.

وتستهدف معايير المستوى الدلالي لكتب المرحلة المتوسطة استمرار وتوسعة فهم المتعلمين لمعاني المفردات، والتمييز بينها، واستخدامها في سياقات جديدة، واستخدام المعاجم اللغوية لاكتساب معاني المفردات.

في حين تتمثل معايير المستوى الدلالي لكتب المرحلة الثانوية في تعميق فهم المتعلمين لمعاني المفردات، والتمييز بينها، واستخدامها في سياقات جديدة، واستخدام المعاجم اللغوية لاكتساب معاني المفردات.

وبصورة عامة فإن المعايير الخاصة بالمستوى الدلالي والتي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية تتمثل في جعل المتعلم قادرا على أن:

- يذكر بعض المرادفات والأضداد للكلمات الجديدة في النصوص، وتصنيف المفردات حسب معانيها، وذكر المرادفات لبعض الكلمات في النصوص، وتصنيف المفردات وإيضاحها حسب معانيها، والتمثيل لها ، واستخدام المفردات ومرادفاتها وأضدادها في جمل مفيدة، وتوضيح معانيها.
- يميز بين المفردات بحسب حروفها وحركاتها معانيها، ونوعها (مفرد، مثنى، جمع)، واستنتاج معاني الكلمات في النص المقروء باستخدام مصادر معرفية متاحة مختلفة
- يذكر مرادفات الكلمات الجديدة ويميزها، ويحدد المعاني المناسبة للكلمات باستخدام السياق، ووضع الكلمة الجديدة في سياقات أخرى لتحديد المعنى المناسب لكلمات متعددة المعاني (المشترك اللفظي) باستخدام السياق، أو وضعها في سياقات أخرى، واستنتاج معاني كلمات تغيرت الدلالة فيها للمفردات بتغير الزمن والسياق ووضعها في سياقات زمنية ومكانية مختلفة.
- يميز بين المفردات المتشابهة في المعنى، واكتشاف معانيها من خلال الترادف والتضاد والسياق، والتمييز بين المفردات المتشابهة في المعنى عند استخدامها، واستخدام المفردات ومرادفاتها وأضدادها في جمل تامة أو متتابعة لتوضيح معناها، واستخدام المفردات المتشابهة المعنى في جمل متناظرة توضح معناها.
- يستخدم بعض المعاجم المطبوعة أو الرقمية لتعرف معاني المفردات الجديدة، وتوظيف المعجم للكشف عن المفردات الجديدة وبعض مشتقاتها.
- يتعرف معاني مفردات جديدة تستخدم في مجالات مختلفة، ومصنفا المفردات وفقا للحقول الدلالية، واستنتاج معاني مفردات جديدة تستخدم في مجالات

علمية مختلفة من خلال مصادر متنوعة، وتحديد معاني مفردات جديدة تستخدم في مجالات علمية مختلفة، ومصنفا المفردات اللغوية وفقا للحقول الدلالية والنحوية.

- يستخدم معاني المفردات الجديدة في سياقات جديدة مختلفة، واستنتاج معاني المفردات الجديدة من خلال السياق، وتبيان معاني المفردات الجديدة من خلال الترادف والتضاد والسياق، استخدام مفردات متنوعة المعاني في سياقات قرائية جديدة مختلفة، مراعيا ضبط أواخر المفردات عند القراءة، واستخدام المفردات ومعانيها المتنوعة بما يناسب الغرض.
- يصنف ويختار مفردات مناسبة، ويحدد معانيها والتمييز بينها، مع الاستعانة بمعاجم مختلفة واستخدامها في المهارات اللغوية عند التحدث والكتابة وتفسير المفردات الجديدة من خلال السياق والقرائن الدالة.
- يميز بين المفردات ومعانيها الصريحة أو الضمنية، ويصنف المفردات اللغوية وفقا لأصالتها وجمالها، ووفقًا للحقول الدلالية والنحوية.
- يستخدم المعجم اللغوي في شرح معاني مفردات النصوص، واستخدام المعاجم العامة (شرعية – لغوية – تاريخية...وغيرها) في شرح معاني مفردات نصوص مدروسة، واستخدام معجم المصطلحات العلمية في شرح معاني مفردات نص علمي وتوضيحها برسم خريطة المفاهيم لموضوعات علمية مدروسة.
- يجمع معلومات ومفردات في موضوع محدد من مصادر ومراجع عديدة، وتتبع تاريخ بعض المصطلحات الأساسية في مجالات مهمة، كاللغة والتربية والاجتماع، وإظهار العلاقة بين الأصل والمصطلح، وتتبع تاريخ بعض المصطلحات العلمية الأساسية في مجالات مهمة، كالعلوم والبيئة والاقتصاد مع إظهار العلاقة بين الأصل والمصطلح.

بالإضافة إلى ما سبق من المهم أن يعمل كتاب اللغة العربية على:

- تنمية وإثراء معجم المتعلم اللغوي بالمصطلحات اللغوية في مجالات مختلفة (علمية وحياتية)، واستخدامه لفهم المفردات واستيعابها، واستخدامه للتمييز

بين المصطلحات اللغوية المتشابهة في التطبيقات اللغوية المختلفة، وتوظيف المفردات الجديدة في تطبيقات لغوية كتابية وشفوية.

- المقارنة بين الاستراتيجيات المتنوعة لفهم واستيعاب المفردات واستخدام الاستراتيجيات المتنوعة لفهم المفردات، مثل: (التفسير، والتعريف، والأمثلة، وذكر الضد، والمرادف).

خامساً- معايير ترتبط بالمستوى التداولي:

إن معايير المستوى التداولي تم استنباطها من طبيعة الوظيفة التداولية الاتصالية التواصلية التي تتجاوز حدود الخطاب لتصير نظرية عامة للفعل ويكون النشاط الإنساني شغلها الشاغل وهو دراسة اللغة في المقام، الذي يهتم بما يفعله المستعملون بالألفاظ.

ويصف الدكتور «مسعود صحراوي»(٢٠٠٥) التداولية بأنها: ليست علماً لغوياً محضاً بالمعنى التقليدي، علماً يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال؛ ويدمج من ثمّ مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره، فتغدو التداولية العلم الذي يدرس الأفكار والمعاني والألفاظ والمفاهيم والإشارات، وكل ما له علاقة بالاستعمال اللغوي.

إن الغرض من تضمن معايير المستوى التداولي كتب اللغوية هو: تمكين المتعلمين من استخدام عبارات التحدث اليومي، ومراعاة نبرة الصوت حسب الموقف وموضوع التحدث وتوظيف لغة الجسد حسب الموقف وإجراء الحوارات وسرد القصص وعرض التقارير وإجراء مقابلات شخصية، واختيار الأساليب اللغوية الفصيحة، وإنشاء عبارات مناسبة موضوع التحدث والتحكم في درجة الصوت، والالتزام بالوقت المخصص لحديثه، والتخطيط للتحدث في أغراض مختلفة والتعبير عن الخبرات والآمال والتطلعات، مراعاة الصحة اللغوية، واستخدام الوسائل التقنية وغيرها لعرض ما يتحدث عنه، وتحقيق قوة الإقناع عند التحدث. مراعاة مهارات

الخط. مراعاة قواعد الإملاء وعلامات الترقيم. والاستفادة والكتابة من مصادر المعلومات التقنية عند بحث موضوع محدد.

وبصورة عامة فإن المعايير الخاصة بالمستوى التداولي والتي ينبغي أن تراعى عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية تتمثل في جعل المتعلم قادرا على أن:

- يعبر شفويا باستخدام بعض عبارات التحية والاستئذان والتقدير للكبار ومحاكاة أساليب لغوية بسيطة، بجملة مفيدة حسب استعداده، واستخدام أساليب لغوية محددة للحصول على معلومات تهمه، ولعرض مشكلات، وتقديم توجيهات معينة بجمل تعبر عن مشاعره ورغباته وحاجاته واهتماماته دون قيد.
- يخطط للتحدث في موضوع يهمه أمام زملائه، والتزام قواعد وإجراءات محددة والتعبير بحماس عن أفكار الآخرين التي تهمه، ووصف علاقته ببيئته، وذكر معلومات حولها.
- يراعي قواعد الاستعداد للكتابة؛ بالجلسة الصحيحة والإمساك بالقلم وكتابة الكلمات بحركاتها بخط النسخ محاكيا نمطا، ومراعاة قواعد خط النسخ الأساسية في رسم الحروف، والتمييز بين الحروف المتشابهة بخط واضح ومرتب، تاركا هوامش عن يمين الصفحة ويسارها، وكتابة الكلمات والجمل القصيرة مضبوطة بالشكل، ومراعاة القواعد الإملائية المتصلة ببداية الكلمة وما قد يتصل بها من حروف (الباء واللام والفاء) وكتابة جمل حذف كلمات لا تغير المعنى ومن ثم إعادة كتابة الفقرة بأسلوبه، وإكمال كتابة رسالة بمواصفات محددة تناسب إمكاناته كتابة نهاية مختلفة للقصة بمواصفات محددة، وكتابة فقرة في حدود ١٥ كلمة وفق مواصفات محددة.
- يعبر عن صور بمواصفات محددة تحمل قيما إيجابية، واستخدام صور ومقاطع فيديو بمواصفات محددة عند التحدث، والالتزام بمناسبتها لموضوعه، وكتابة تعليق على صور ورسومات تتضمن قيم منشودة.

- يقرأ نصوصا مناسبة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأناشيد، وفهم معانيها وحفظها، وقراءة قصص من أدب الأطفال، ووصف شخصيات القصة، وإعادة سرد أحداثها واستنتاج الأفكار منها ومن نصوص مسموعة تتضمن قيم إيجابية، وإكمال الجمل وإعادة ترتيب الكلمات لتكوين نصاً قصيراً وفق مواصفات تناسب إمكاناته، وإعادة كتابة الجمل المعروضة بطريقة أخرى وفق مواصفات محددة وحسب إمكاناته.
- يربط بين إجابات عن أسئلة لتكوين قصة قصيرة ربطًا مناسبًا، والتعبير بجملة تامة المعنى وكتابة موضوع وفق مواصفات تناسب إمكاناته، وإكمال حوار معين وفق مواصفات تناسب إمكاناته، وحكاية قصة أو حدث معين ورد في النص القرائي مع استخدام الفاظ تختلف عن ألفاظ النص.
- يكتب جملا في بطاقات تهنئة وبطاقة إرشادية وفق شروط ومواصفات تناسب إمكاناته، وملء الفرغات في نصوص معينة وكتابة فقرة من ستة أسطر وفق شروط ومواصفات تناسب إمكاناته وكتابة موضوع إنشائي وصفي عن سيرة مخترع أو مكتشف وكتابة مقال علمي وصياغة إعلان وفق مواصفات وشروط تناسب إمكاناته، وترتيب أحداث قصة وكتابة عنوان لها وفق شروط ومواصفات تناسب إمكاناته، وتلخيص نص ووصف لشخصية ما وصياغة عنوان مناسب لخبر ما وفق شروط معينة حسب إمكاناته.
- يناقش الرأي وفق شروط وضوابط ومواصفات تناسب إمكاناته، وإجراء مقابلة صحفية وشفهية مع زميله وشخصية من مجتمعه وفق شروط ومواصفات تناسب إمكاناته وقراءة قصص من أدب الأطفال القديم والحديث، وسرد أحداث القصة، وتحديد عناصرها، وإبداء الرأي فيها، واقتراح نهايات أخرى لها، وقراءة قصص الأمثال، ومناقشة عناصر تلك القصص، وإبداء رأيه فيها واقتراح نهايات وأحداث جديدة لها.
- يشرح النصوص الأدبية، ويستنتج أفكارها الرئيسة والفرعية والضمنية، ومناقشتها، ويوظف لغة الجسد ونبرة الصوت، ويوزع نظره إلى المستمعين مع الالتزام بالوقت المخصص للتحدث عند ممارسة دوره في موقف التحدث.

- يطبق قواعد الانطلاق والاسترسال عند التحدث، واستخدام لغة الجسد ونبرة الصوت المناسبة مع الالتزام بالوقت المخصص لحديثه، وتطبيق أدوار المتحدث المتمكن، والمشاركة في إبداء الرأي وكتابة خطبة أو حوار وفق الأسس الصحيحة باستخدام اقتباسات من القرآن والسنة والنصوص الأدبية. والتعبير عن حاجاته واهتماماته وأحكامه وآماله وفق مواصفات وشروط أداء معينة والتزام بوقت محدد.
- يوظف رصيده اللغوي في إجراء حديث ومقابلة شخصية لإلقاء أسئلتها، لإلقاء النوادر وشرح القيم وتحويل نص سردي إلى نص حواري وإدارة ندوة مصغرة، ولإبداء وجهات نظره وتحليل الأحداث والوقائع والتعليق عليها ولكتابة قصة فنية قصيرة ولكتابة رسائل (تهنئة، تظلم، اعتذار) وفق مواصفات معينة. وللتحاور مع مجموعات ولوصف الأحداث والمناظر والشخصيات وفق مواصفات وشروط محددة، ولكتابة تقارير في موضوعات محددة وللتعليق على الرسومات الكاريكاتورية حسب مواصفات محددة، ولإلقاء الخطب المحفلية وشرح الأفكار عن قضايا معينة وإبداء وجهات النظر حولها وفق شروط أداء معينة، وإدارة اجتماع حول موضوع أو قضية وكتابة محضرًا له، وفق شروط ومواصفات معينة.
- يخطط لإدارة الاجتماعات وفق جداول أعمال، وتضمينها نماذج وأساليب لغوية مهنية مبتكرة، وكتابة مذكرات يومية بتوظيف رصيده اللغوي وفق شروط وقواعد محددة وللكتابة حول قضايا معينة ولإبداء وجهات النظر كتابيًا حولها تحليلها والتعليق عليها في مقالات أدبية وفق شروط ومواصفات معينة.
- يستخدم الأقوال المأثورة والشواهد الشعرية والاقتباسات المناسبة، وإنشاء عبارات تناسب غرض التحدث ورأيه الشخصي، وتوظيف لغة الجسد المناسبة عند التعبير عن وجهة نظره، ومحاكاة شخصيات متحدثين مشهورين في المجال الثقافي والأدبي، وتنفيذ أدوار القيادة الناجحة (الإصغاء، التفكير الناقد، التعقيب والتعليق، التخطيط والتنفيذ، إدارة الوقت، التنظيم والتفويض، التحفيز، الإرشاد، بناء الفريق) ، والتعبير عن خبراته وآماله وتطلعاته في

مجالات حياتية مختلفة بطلاقة وثقة بالنفس، وإظهار الحماس، وطرح أسئلة تأملية أو فكاهات ونوادر مناسبة لطبيعة التحدث وموقفه.

- يحلل النصوص الأدبية بلاغيا باستخراج الصور البيانية (الكناية والمجاز المرسل)، وتحديد الأنواع والعلاقات فيها، واستخراج المحسنات البديعية (الاقتباس وحسن التعليل وتأكيد المدح بما يشبه الذم)، ومواطن القصر، والفصل والوصل، والإيجاز والإطناب، واستخراج مواضع الاقتباس، وتوضيح حسن التعليل والمدح بما يشبه الذم في النصوص الأدبية، وتوضيح أثره البلاغي على اللفظ أو المعنى، وتحديد مواطن القصر أو الفصل والوصل أو الإيجاز أو الاطناب في النصوص الأدبية، وتوضيح الجوانب البلاغية فيها وأثرها على المعنى.
- يتحكم في نبرات الصوت، وتمييز دلالات الوقفات البلاغية والتنغيم الصوتي بسلاسة عند تنفيذه دوره في موقف التحدث. والتحدث فترة زمنية لا تقل عن ٥ دقائق ولا تزيد عن ٧ دقائق عن موضوع معين حسب شروط ومواصفات لغوية وأدائية محددة. وتقديم أدلة متنوعة لإثبات حكم أو قضية معينة باستخدام أساليب الإقناع: عرض المشكلة والحلول، ذكر المزايا، التتابع التحفيزي.
- يخطط لتقديم العروض التسويقية والتقارير والمشاريع المستقبلية، وتوضيح الغرض منها، وإجراء الندوات والمناظرات وفق شروطها، واستخدام الوسائل أو البرامج الحاسوبية المناسبة لعرض التصورات المستقبلية وتصميمها حسب الإمكانات المتاحة. واستخدام مهارات البحث العلمي المتقدمة في مصادر المعلومات التقنية وغيرها للكتابة في مجالات مختلفة.
- يفسر نماذج من النصوص الأدبية النثرية والشعرية في العصور الأدبية: الجاهلي وصدر الإسلام والأموي والعباسي والأندلسي والحديث والأدب المعاصر والسعودي ومن مدارس أدبية متنوعة، وتحليل النصوص وتقويمها والمقارنة بينها، وحفظ نماذج منها.

المراجع:

١- البلوي، ش. م (٢٠١٤). تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام «رؤى مستقبلية : جامعة تبوك.

٢- بن سلمة، منصور عبدالعزيز، إبراهيم أحمد الحارثي (١٤٢٦هـ)، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٣- جبران، مسعود (١٩٩٢) الرائد معجم لغوي عصري رتبت مفرداته وفقا لحروفها الأولى، ط٢، بيروت: إدارة العلم للملايين.

٤- الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠٠٨)، فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥- الحسين، أ. ب. م (٢٠١٧م). صناعة الكتاب المدرسي. الرياض: مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب.

٦- خضر، مجد:، تعريف علم الصرف ٢٠١٦، https://mawdoo3.com/

٧- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠١٠) المناهج ومنظومة التعليم، ط٣، الرياض: الرشد العالمية.

٨- صحراوي، مسعود (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي، بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر .

٩- عكاشة، محمود (٢٠١١)، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة ،ط٢ ، القاهرة: دار النشر للجامعات .

١٠- عليان، يوسف شاكر ، وآخرون (١٩٩٢م)، دليل التحرير للكتب المدرسية ، عمان: وزارة التربية والتعليم .

١١- الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٨ م)، الجودة في التعليم ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

الفصل الثالث

المعايير التربوية والنفسية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. حنان بنت سرحان النمري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة أم القرى

الفصل الثالث

المعايير التربوية والنفسية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د. حنان بنت سرحان النمري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة أم القرى

لقد تطور الكتاب المدرسي حتى أضحى صناعة مؤسسية لها من المعايير والاشتراطات والأنظمة الخاصة والعامة، وقد استفاد الكتاب المدرسي المقدم في وطننا العربي الكبير من الدول المتقدمة وتقنيات علمها وصناعتها المختلفة. وفي ظل المتغيرات المتسارعة المتلاحقة تبدو الحاجة ماسة إلى أن تنال المقررات الدراسية التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية في التعليم العام نصيبها وحصتها من التطوير والتحديث؛ بما يتلاءم ومتطلبات العصر، ومستجدات التربية.

وكتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام لابد أن تراعي خصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، إيمانًا بأن النمو اللغوي يتأثر بجوانب النمو الأخرى ويؤثر فيها، إذ ينبغي أن يكون الكتاب في رياض الأطفال الروضة والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية متمركزاً حول ذواتهم، وميلهم والخبرات المباشرة والمحسوسات من الأشياء؛ مع تقديم المفاهيم في مواقف سياقية ذات معنى، وتوظيف المفردات في بيئاتهم؛ مع توسيع استخداماتهم اللغوية، وتدريبهم على الحفظ، والأداء التمثيلي، والاستماع، والتحدث، واستعمال البدائل اللغوية.

وزيادة اهتمام أطفال المرحلة الابتدائية العليا واستقلاليتهم في تحصيل المعرفة وانتباههم، وارتفاع مستوى طموحهم، واتساع قدراتهم على فهم العلاقات، وعلى التفكير في البدائل، وميلهم إلى الإسهاب في عرض الأفكار يفرض على كتب اللغة العربية في هذه المرحلة التنوع في أنشطتها اللغوية، وارتفاع مستوى تدريباتها اللغوية تجريدًا وعمقًا، وكثرة مواقف توظيف الخبرات اللغوية، وزيادة التدريبات الاتصالية وتوثيق الصلة بالمكتبة، وبمشاركة الآخرين في مواقف التعبير والحوار.

وتمثل المرحلة المتوسطة بداية مرحلة المراهقة بما تتسم به من تغيرات فسيولوجية تظهر معها القدرات الخاصة، ويتجه التفكير نحو التجريد، ويشعر المتعلم بالاستقلال، ويفهم معنى النظام، ويبحث عن القدوة، ويفكر في المهنة والمستقبل، لذا فإن كتب اللغة العربية في هذه المرحلة لابد إن تقابل احتياجات المراهقين من الطلاب بالأنشطة اللغوية والقراءات الحرة، والموضوعات المتنوعة الهادفة لتصحيح المفاهيم وتنمية مهارات البحث والتذوق.

وفي المرحلة الثانوية ينبغي أن يسمو محتوى كتب اللغة العربية بإحساسات الطلاب بقيم العمل والإيثار والاستقلالية والإحساس بالمسؤولية، ويساعدهم في تحديد مستقبلهم واختيار مهنهم، ويزيد قدراتهم على استخدام اللغة للحوار والإقناع، وزيادة المعارف، واكتساب الصداقات ويدربهم على تذوق الأدب، وممارسة الكتابة لزيادة الثقة والإحساس بالاستقلال.

ولكي يصبح الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وسيلة فعالة في تعليم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها(استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابة) لابد أن تتوافر في مكوناته وعناصره، معايير تربوية ونفسية؛ قائمة على أبرز ما توصلت إليه النظريات الحديثة؛ بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم؛ كي يحصل المتعلمون من خلاله على تعليم أفضل، وأبقى أثراً، ويؤدي إلى تحقيق جميع الأهداف المرجوة التي نخطط من أجل بلوغها في سلوك أبنائنا؛ متعلمي اللغة العربية(الأم).

المعايير التربوية والنفسية:

إن التربية عمل علمي فني، يستند إلى علوم متخصصة مختلفة؛ لعل من أبرزها علم النفس بفروعه المختلفة؛ فدراسات التعلم ونظرياته، ودراسات النمو في المراحل العمرية المختلفة، ودراسات الصحة النفسية وتعليم الفئات الخاصة، ودراسات علم النفس الاجتماعي، كل هذه تدخل ضمن نطاق الأسس التربوية النفسية، التي لا يمكن أن يستغني عنها الحقل التربوي بأي حال من الأحوال، ويتوجب على القائمين بالعملية التعليمية الإلمام ببعض خطوطها العريضة، كي يتمكنوا من ممارسة مهامهم بدرجة مقبولة من النجاح.

وانطلاقـاً من تلك الأهمية البالغة للمعايير التربوية النفسية لبناء الكتب المدرسية، فسوف يتناول هذا الفصل بشيء من الإيجاز بعض الموضوعات التي تساعد مصممي كتب اللغة العربية المدرسية ومؤلفيها على إنجاز مهامهم في بناء وتصميم الكتب الدراسية على الوجه المطلوب، وبما يحقق الغايات التربوية منها.

أولاً: الفروق الفردية:

بالرغم من وجود خصائص مشتركة بين الأفراد إلا أن بينهم اختلافات واضحة في النواحي الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، ومن حكمة الله في خلقه اختلافهم في نواحٍ كثيرة متعددة، فهم مختلفون في الجنس، واللون، والبيئة، والتكوين الجسمي، والأعمار الزمنية، وما يتبع ذلك كله من فروقات واضحة في العادات والتقاليد والتنظيم العقلي والسمات الشخصية.

فالفروق الفردية بين الطلاب من المفاهيم الحديثة في التربية؛ وذلك لإعدادهم للحياة، ومن المعروف أن الإعداد للحياة لا يأتي من التسوية الباطلة بين الأفراد، بل يأتي من اعتبار الفروق بينهم في القدرة، وفي الابتكار، وفي الحساسية الاجتماعية، وفى الإدراك، وفى كل الصفات المعقدة المتضمنة في لفظ «الشخصية»، يقول تعالى في محكم آياته: ﴿ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين﴾ [الروم: ٢٢]

ومظاهر الفروق الفردية واضحة جلية من حولنا، فإذا أمعنا النظر فيمن حولنا من الناس لوجدنا فروقاً واضحة جلية بينهم، فهذا سريع الفهم حاد الذكاء، وذاك بطيء الفهم ضعيف العقل، وهذا قوي الجسم، وذاك معتل الصحة، وهذا هادئ الطبع متزن الانفعال، وذاك منطوٍ على نفسه. وكذلك الحال في الحياة المدرسية، نجد الاختلافات واضحة بين الطلاب في القدرات والاستعدادات والمهارات والاهتمامات، فقد يتفوق طالب في الرياضيات ويتفوق آخر في العلوم.

فالفروق الفردية حقيقة قائمة وجوهرها موجود في التكوين الجسمي والعقلي والنفسي للأفراد، وكما يختلف الأفراد فيما بينهم في القدرات والاستعدادات والميول والسمات الشخصية كذلك نختلف قدرات الفرد الواحد واستعداداته وميوله وسماته

من حيث القوة والضعف، فقد يكون الفرد متفوقاً في القدرات اللغوية ودون المتوسط في القدرات العلمية، وقد يكون ماهراً في الأعمال اليدوية، لكنه لا يستطيع أداء المهمات المكتبية وهكذا.

ولعل من أبرز أسباب ظهور الفروق الفردية البيئة بما تتضمنه من تأثيرات متعددة، في الأسرة والمدرسة والأصدقاء والمؤسسات الأخرى، والاستعدادات الوراثية التي يرثها الفرد عن الآباء والأجداد(محمد، ١٩٩٦ :٣٢٨)

وتعرف الفروق الفردية بأنها: الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة، بمعنى أت الفروق الفردية هي مقياس كمي لمدى الاختلاف بين الناس في صفة مشتركة(محمد، ١٩٩٦ :٣٣٠)

وهي اختلاف كل فرد عن الآخرين في الخصائص، أي السمات والمميزات النفسية والجسمية، إنها انحرافات الفردية عن متوسط الجماعة، فالفرد يتحدد مستواه في أية صفة عن طريق مقارنته بمتوسط المجموعة التي ينتمي إليها(الموسوي، ٢٠١٨: ٢٢٨)

الخصائص العامة للفروق الفردية:

يشير العديد من علماء التربية والنفس من بينهم، الموسوي(٢٠١٨ :٢٢٨)، وكراجة(١٩٧٩: ص١٨٠) إلى خصائص الفروق الفردية تتلخص في مدى اتساعها، ومعد ل ثباتها، والتنظيم الهرمي لمستوياتها، وتوزيعها بين الأفراد وذلك كالآتي:

١- **تشتت الفروق الفردية**: والتشتت هو الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة في توزيع أي صفة من الصفات، ويمكن التعبير عنه بالمدى، وهو أبسط مقاييس التباين في علم الإحصاء النفسي، إلا أنه ليس دقيقاً؛ لذلك يلجأ العلماء إلى استخدام طرق أخرى أدق منها، كالانحراف المعياري الذي يعد مقياساً لمقارنة تشتت الفروق الفردية بين الجماعات المختلفة. ويظهر أوسع مدى للفروق الفردية في سمات الشخصية يلي ذلك في الذكاء والقدرات العقلية الخاصة.

٢- **معدل ثبات الفروق الفردية**: لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة، حيث تخضع هذه الفروق للتغير مع مرور الزمن، وخاصة أثناء مراحل النمو، على أن مقدار التغير في الفروق ليس على درجة واحدة في

مختلف الصفات الشخصية، فمعدل ثبات الفروق الفردية في القدرات العقلية هو أعلى هذه المعدلات ثباتاً، وأكثرها تغيراً تلك التي تتعلق بالسمات الانفعالية للشخصية.

٣- **التنظيم الهرمي للفروق الفردية**: تؤكد الكثير من الدراسات النفسية الإحصائية وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية؛ حيث نجد أن قمة الهرم يشتمل على الصفات الأكثر عمومية، وتليها الصفات الأقل عمومية، فالذكاء أعم الصفات العقلية، وهو في قمة الهرم، يليه القدرات العقلية التي تقسم النشاط المعرفي إلى قدرات تحصيلية ومهنية، ثم القدرات المركبة، كالقدرات الميكانيكية، والكتابية، ويوجد نفس التنظيم للصفات الانفعالية وغيرها، فالتنظيم الهرمي للفروق الفردية يتمثل في: القدرات الكبرى، ثم القدرات الطائفية الأولية، ثم القدرات الطائفية البسيطة، ثم القدرات والاستجابات الخاصة.

٤- **التوزيع الاعتدالي للفروق الفردية**: يرى علماء النفس الإحصائي أن الفروق الفردية بين الناس تتبع توزيعاً محدداً، ويمكن تلخيص هذا التوزيع في أن أكثر المستويات انتشاراً بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي نعيشها، بينما يقل عدد الحالات كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو الضعيفة. وأغلب الأفراد يمتلكون السمة بدرجة متوسطة، وأقلهم يمتلكونها بدرجة قليلة أو كثيرة، وهذا ما يسمى بالتوزيع الاعتدالي.

أهمية الفروق الفردية:

يقول تعالى في محكم آياته:﴿..لا نكلف نفساً إلا وسعها..﴾ [الأنعام: ١٥٢]، كما فطِن العرب منذ القدم إلى أهمية الفروق الفردية في بناء المجتمع، فقال الأصمعي: «لا يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا» والتباين هنا هو الاختلاف فب القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات والقيم والاتجاهات وغيرها... والله تعالى بقدرته وعظمته في خلقه أوجد هذه الفروق بينهم؛ إذ يقول في محكم آياته:﴿...ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما آتاكم...﴾، ويقول في موضع آخر... ﴿نحن قسمنا بينهم معيشتهم في الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات..﴾

وتتجلى هذه أهمية الفروق الفردية كما يذكرها العديد من علماء التربية وعلم النفس من بينهم(سالم، ٢٠١٦)، والفيل والسيد(٢٠١٧، ص:٢٠)، والموسوي(٢٠١٨: ٢٢٧) ويمكن إجمالها فيما يلي:

١- إن رعاية الفروق الفردية تساعد في توزيع الأفراد في المجتمع حسب الأدوار التي تلائم احتياجاتهم المختلفة التي يتطلبها المجتمع، فلكل فرد استعداداته لنوعٍ من الأعمال دون غيرها، والحياة تتطلب أنواعاً مختلفة من العمل والكفاءات، يتمم بعضها بعضاً؛ لتكوين مجتمع متضامن، وهذا يقتضي كشف تلك الفروق بين الأفراد، وإعداد الظروف والعوامل المساعدة على نموه، فالفروق الفطرية والمكتسبة هي إمكانيات هائلة للإعداد المهني والتطور في جميع الأعمال، وبذلك يوضع الفرد المناسب في العمل المناسب له.

٢- إن رعاية الفروق الفردية من أسس الصحة النفسية، والتربية السليمة التي تقوم على الاعتراف بالفردية، وأهمية كشفها، وحسن استغلالها، وتوجيهها إلى أقصى الحدود الممكنة؛ لتكامل الحياة ونجاحها، فالتربية السليمة تعتبر كل فرد غاية ووسيلة في حد ذاته، ويجب أن تستغل مواهبه لتحقيق مبدأ التكامل والتضامن.

٣- معرفة الفروق بين الأفراد تساعد على فهم الآخرين وإلقاء الضوء على كثير من تصرفاتهم، فلا يجوز للإنسان أن يطلب من كل إنسان أن يعامله نفس المعاملة فلكل فرد أسلوبه الخاص في التعبير الانفعالي وأداء السلوك.

٤- معرفة الفروق الفردية تساعد الفرد على تفهم نفسه واستغلال مواهبه ومعرفة إمكاناته، ولعل الإنسان ولا سيما في مراحل الرشد والنضج، إذا كان مثقفا يستطيع أن يفهم كثيراً من إمكانياته وأن يسعى لاستغلالها بطريقة إيجابية يضمن بها النجاح.

٥- معرفة الفروق الفردية يؤدي إلى تخطيط أفضل للبرامج التعليمية والتدريبية؛ من خلال تهيئة البرامج والمناهج والأساليب والوسائل التعليمية؛ حسب مستوى المتعلمين؛ من حيث أعمارهم، وقدراتهم، وإمكاناتهم.

أهمية مراعاة محتوى المنهج للفروق الفردية بين الطلاب:

على الرغم من كثرة تكرار هذا الكلام على ألسنة المربين والمدرسين، فإنه قلما توجد صيغة مناسبة ومنظمة لمواجهة ما يسمى «بالفروق الفردية » فما زال جميع الطلاب يُواجهون بنوعٍ واحدٍ من المحتوى الدراسي، وليست هناك مواد اختيار داخل التخصص الواحد، وتوزيع الطلاب في المرحلة الثانوية بين العلمي والأدبي ليس على أساس قدراتهم الفعلية، بل على أساس الرغبات الطائشة، أو على أساس البريق الاجتماعي الذى يعطى لتخصص معين. كذلك فإننا نجد أن فصولنا تجمع بين الذكي جدا، والغبي جدا، وتقدم لكل منهما مواد واحدة، وتدريبات ثابتة جامدة، ولا يستعان في عملية التدريس إلا بالكتاب، أما الوسائل المعينة التي قد تساعد البطيء على التعلم – فهي نادرا ما تستخدم، لذلك لابد من مواجهة ذلك كله من خلال مراعاة هذه الفروق عند بناء المناهج وتطويرها. (يونس، د.ت:٤١)، لذلك ينبغي الاهتمام بما بين الطلاب من فروق فردية أثناء تصميم محتوى المنهج من خلال ما يلي:

- إعداد محتويات المناهج بما يتناسب مع قدرات واستعدادات واهتمامات الطلاب المتباينة.
- إدراج العديد من الأنشطة والبرامج الإضافية التي تتناسب مع تباين مستويات الطلاب، مثل: رعاية الموهوبين، النوادي العلمية والثقافية، والمسابقات العلمية، ودروس التقوية، التي لتلبي احتياجات الطلاب المختلفة.
- توجيه الطلاب لاختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
- اختيار أنسب طرق التدريس والأنشطة والبرامج الإضافية.
- مساعدة المعلم للقيام بدوره في قيادة العملية التعليمية.
- الاهتمام بتعليم جميع المستويات من الطلاب، والوصول بكافة المستويات إلى الأهداف المنشودة.
- الارتفاع بمخرجات العملية التعليمية، والتقليل من الفاقد التعليمي.
- مراعاة الحاجات المختلفة لأعداد كبيرة من الطلاب داخل الصف.

دور المنهج الدراسي لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب:

تتم مراعاة الفروق الفردية في التعليم من عدة جوانب يذكرها (سالم،٢٠١٦) كما يلي:

أ- من خلال محتوى المنهج:

إن إيمان منهج اللغة العربية بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين يجعله يتخذ من التنوع أساسا لأنشطته واستراتيجيات تقديمه ومصادر تعلمه، ومن التدرج نهجًا في تقديم محتوياته، ومن الوضوح والانتقاء فرصة للتحصيل اللغوي للمتوسطين والضعاف، ومن الإثراء وفاءً باحتياجات المتفوقين والموهوبين وصولا إلى المتمكنين والمبدعين لغويًا؛ وذلك من خلال ما يلي:

- اختيار المواد والأنشطة التي تمثل درجات متنوعة من الصعوبة والتعقيد، مثلا يمكن أن تكون مواد القراءة مختلفة، ومتنوعة، وأن تكون المواد التعليمية مختارة بحيث تتحدى قدرات الطلاب، وفى نفس الوقت تسمح لكل فرد منهم بأن يحصل قدرا من النجاح.
- إتاحة الفرص المتنوعة لإعادة عرض مادة، بحيث يتمكن كل طالب من تنمية المهارات المختلفة، والمعارف، وأنماط التذوق، والاتجاهات.
- اشتمال محتوى المنهج على العديد من مواد التعلم وسائله، مثل: الكتب، ومواد المعمل، والوسائل السمعية والبصرية، التي يمكن أن تساعد الطلاب الذين لديهم عيوب في الإدراك، وتزود جميع الطلاب بالفرص المناسبة للاشتراك في الخبرات المباشرة وغير المباشرة.

ب- من خلال المعلم:

إن المعلم هو أداة فعالة في أية خطة لمواجهة الفروق الفردية، فمعلم القرن الجديد يجب أن يكون مطلعاً على أهمية الفروق الفردية، ومتحسساً بالحاجات الفردية لدى الطلاب، وقادراً على التكيف مع المنهج الدراسي، متقبلاً الفروق الفردية بين طلابه، ويعتبر وجودها أمرا طبيعيا بين الطلاب، والمشكلة إننا في مدارسنا عدم التهيؤ بعد

للتعامل مع الفروق الفردية، فالطلاب في الصف الواحد كلهم سواسية في التعامل والتذكر والحفظ والفهم، لا فرق بينهم في النواحي الجسمية والعقلية؛ اعتقاداً أن هذا هو العدل بعينه. وهذا هو الخطأ بعينه، بل هو الخطر الذي يحول دون تنمية المجتمع، لذا فمن الضروري مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية، من خلال ما يلي:

١ - استخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق، وتتكيف مع البيئة المدرسية، وتناسب قدرات الطلاب، ومن الطرق التدريسية التي تعطي أهمية للفروق الفردية:

أ- طريقة المجموعة ذات القدرة الواحدة: عمدت بعض المدارس في الدول المتقدمة إلى تقسيم الطلاب حسب قدراتهم العقلية، وتقوم هذه الطريقة بوضع طلاب متجانسين من الناحية العقلية في شعبة واحدة، وقد انتقدت هذه الطريقة بشدة على أساس أن مثل هذا التوزيع قد يؤدي إلى شعور الطلاب بالتمايز، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تصورهم لذاتهم في حياتهم الدراسية والاجتماعية، ومثل هذا التوزيع يؤدي أيضا إلى حرمان الطلاب الأقل ذكاء من زملائهم الأذكياء.

ب- طريقة التقسيم العشوائي: يتجه المربون في المدرسة الحديثة إلى تقسيم الطلاب تقسيما عشوائيا بحيث يضم الصف الواحد طلاب مختلفين في الاستعدادات لمواجهة الفروق الفردية، لاختيار طرق التدريس التي تناسب استعدادات وقدرات كل طالب، وينتقد أصحاب هذه الطريقة؛ لعدم ضمان التجانس التام الذي يسعى إليه المعلم من تقسيم الطلاب.

ج- طريقة التعلم الجمعي: من مميزات هذه الطريقة أنها بدلا من الاعتماد على معلم واحد في تدريس موضوع واحد في الصف فإنها تستخدم مجموعة من المعلمين يقومون بمسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقسيم للمنهج الدراسي، وكل معلم له اختصاص بموضوع معين، ويكون من المناسب وجود مرشد تربوي مع المجموعة، وهذه الطريقة مستخدمة في بعض البلدان الأجنبية، وتطبيقها يتطلب وجود معلمين مؤهلين في اختصاصات متنوعة؛ مع ضرورة وجود منهج يتلاءم ومتطلبات هذه الطريقة.

٢- التنويع في أساليب التدريب: مثل (الحوار- تمثيل الأدوار - القصة- العصف الذهني - حل المشكلات).

٣- تنويع الأمثلة: عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للطلاب للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وخلفياتهم الثقافية.

٤- توظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة لتفريد التعليم مثل (صحائف الأعمال و البطاقات التعليمية المختلفة ومنها بطاقات التعبير وبطاقات طلاقة التفكير وبطاقات التعليمات وبطاقات التدريب وبطاقات التصحيح .. إلخ).

٥- التنويع الحركي، يعني التنويع الحركي ببساطة أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة، فلا يظل طول الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد. وإنما ينبغي عليه أن ينتقل داخل الفصل بالاقتراب من التلاميذ، أو التحرك بين الصفوف أو الاقتراب من السبورة، هذه الحركات البسيطة من جانب المعلم، يمكن أن تغير من الرتابة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه الطلاب، على أنه ينبغي ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته. فيبدو أمام التلاميذ عصبياً مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب أو يثير أعصابهم.

٦- التنويع في استخدام الحواس: كلنا يعلم أن إدراكنا للعالم الخارجي يتم عن طريق قنوات خمس للاتصال، وهي ما تعرف بالحواس الخمس، وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية، أن قدرة الطلاب على الاستيعاب يمكن أن تزداد بشكل جوهري إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل، ولكن لسوء الحظ، فإن غالبية ما يحدث داخل فصولنا الدراسية لا يخاطب إلا حاسة واحدة هي حاسة السمع، فقد وجد أن حديث المعلمين يستغرق حوالي سبعون بالمائة من وقت الدرس، وهي لغة لفظية تخاطب حاسة السمع فقط.

وهذا يعني أن المعلم لا ينبغي له أن ينسى أن لكل طالب خمس حواس، وعليه أن يعد درسه بحيث يخاطب كل قنوات الاتصال عند الطالب، وهنا يمكن أن يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة لأخرى.

٧- تحويل التفاعل، يعتبر التفاعل داخل الفصل من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهنالك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل: تفاعل بين المعلم والطلاب، وتفاعل بين المعلم وطالب، وتفاعل بين طالب وطالب. والمعلم الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسه، وإنما يحاول أن يستخدمها جميعاً في الدرس الواحد، وفق ما يتطلبه الموقف، وهذا الانتقال من نوع إلى نوع آخر من أنواع التفاعل يؤدي وظيفة مهمة في تنويع المثيرات، مما يساعد على انغماس الطلاب في الأنشطة التعليمية ويعمل على جذب انتباههم.

٨- الصمت: على الرغم من أن التوقف عن الكلام أو الصمت للحظات كان من الأساليب التي يستخدمها الخطباء منذ القدم للتأثير على سامعيهم وجذب انتباههم، فإن تأثيره في العملية التعليمية لم يخضع للدراسة والبحث إلا منذ وقت قريب، ويبدو أن كثيراً من المعلمين ليست لديهم القدرة على استخدام هذا الأسلوب بفعالية في حجرة الدراسة، حتى ولو كان ذلك لبرهة قصيرة، ونتيجة لذلك فإن كثيراً منهم يلجئون إلى الحديث المستمر، لا كوسيلة للتواصل والتفاهم الفعال بل كحيلة دفاعية للمحافظة على نظام الصف وضبطه. والواقع أن الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، يمكن أن يستخدم كأسلوب لتنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم.

٩- التعزيز: إن للمعلم دوراً رئيساً في خلق الظروف التعليمية الجيدة في حجرة الدراسة، فشخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجاً للسلوك، يحتذي به طلابه، كما أن سيطرة المعلم على عمليات الثواب والعقاب داخل الفصل، تخلق إطاراً مناسباً تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية، ونحن نفضل أن نشير إلى عملية الثواب والعقاب هذه بأنها عملية تعزيز لسلوك الطلاب، سواء كان هذا التعزيز سلبياً أو إيجابياً.

والتعزيز الموجب، يشير إلى أن إثابة السلوك المرغوب فيه يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك، وكلما كان التعزيز فورياً أي عقب حدوث السلوك مباشرة كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز تكراره، لأنه يشعر الطالب بالمتعة والسرور، كما أن علماء النفس

الاجتماعي يضيفون إلى ذلك أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك الطالب المعزز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضا، ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن إثابة أو عقاب سلوك طالب ما، يمكن أن يكون له تأثير قوي على حدوث هذا السلوك من قبل الطلاب الآخرين.

ثانياً: الدافعية

يتفاوت المتعلمون في طرائق ومستويات استجاباتهم لألوان النشاط التعليمي والخبرات المختلفة التي توفرها المدرسة لهم كي يتعلموا، ويعود هذا التفاوت إلى عوامل متعددة، منها ما يرتبط بالفروق الفردية، ومنها ما يعود إلى البيئة التعليمية وما فيها من مؤثرات لحفز المتعلمين واستثارة دوافعهم للتعلم، وهذا ما يُسمى بالدافعية.

وقد اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية، والعوامل والظروف التي تعمل على إثارتها لدى المتعلم؛ حيث تعتبر الدوافع حالات نفسية لها تأثيرها في الفرد؛ حيث تعمل على توجيه الفرد وتحرير طاقاته النفسية، بحيث تمكنه من العمل لإشباع الحاجة التي ظهر لها هذا الدافع كي تحققها(صبحي، ١٤٠٨هـ، ص٤١) وقد عرف العديد من التربويين مفهوم الدافعية، ومن أهم ما توصلوا إليه ما يلي:

- حالة داخلية- جسمية أو نفسية – تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة (راجح، د.ت، ص٧٣)
- مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف (منصور وآخرون، د.ت، ص١١٠)
- قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به.(بلقيس ومرعي،١٩٨٣، ص٨٤)
- مفهوم نفسي افتراضي غير مشاهد، ولا يمكن قياسه بصورة مباشرة، وهي ما يحرك الفرد للقيام بسلوك معين، ويوجهه نحو هدف معين؛ مع الإصرار على الاستمرار حتى الوصول إلى ذلك الهدف.(سليمان والهواري، ٢٠١٦، ص٩٥)

- مفهوم افتراضي لا نرى وجوده في الناس، وإنما نستدل على وجودها وعلى مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال، وهي تختلف عن القدرة التي تشير إلى ما يستطيع الفرد أن يفعله أو ما يمكنه القيام به.(الموسوي، ٢٠١٨: ٧٩)
- وعرف توق وقطامي(٢٠٠٢) دافعية التعلم: بأنها حالة المتعلم النفسية الداخلية أو الخارجية، التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته إلى أن يتحقق تلك الهدف. ص ١٨
- وعرفها أبو جادو(٢٠٠٠) بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. ص ٣٢٩

أنواع الدوافع:

لو تأملنا السلوك الإنساني لوجدناه مدفوعاً بدوافع معينة، بعضها فطري وبعضها مكتسب، فالإنسان يولد مزوداً ببعض الدوافع الفطرية الأولية اللازمة لحفظ بقائه، مثل: الجوع، العطش، التنفس، الإخراج.. وغيرها. ولكن الإنسان يولد في بيئة اجتماعية يتفاعل معها وتتفاعل معه فتضطره إلى تعديل بعض دوافعه الفطرية، فالدوافع الفطرية يولد الفرد مزوداً بها، أما الدوافع المكتسبة هي التي يتعلمها الإنسان أثناء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه، فمن الدوافع الفطرية: التنفس، الجوع، العطش، الإخراج، النوم...الخ، ومن الدوافع المكتسبة: الحب والحنان والانتماء، والأمن والتقدير، والمعرفة وحب الاستطلاع.

كما أن هناك دوافع ترتبط بعوامل داخلية ذاتية، ودوافع ترتبط بعوامل خارجية بيئية؛ فالدافع الداخلي قوة تنبع من داخل الفرد وتتعلق بخصائصه وسماته الشخصية، وهي إما فطرية ثابتة نسبياً، أو مكتسبة متغيرة، وتدفعه إلى النشاط أو السلوك لتحقيق الهدف. أما الدافع الخارجي فهو قوة تنبع من البيئة المحيطة بالمتعلم؛ كالحوافز المادية والمواقف المنفردة والبيئة المادية الجاذبة، وغير ذلك. كلا النوعين من العوامل الداخلية والخارجية يستثير أنماط السلوك، وما يعملان معاً في تناغم وانسجام لتحقيق الأهداف المرجوة.

مؤشرات دافعية التعلم لدى الطلاب:

الكثير من عمل المعلم بتركز حول مشكلة الدافعية، وقد يؤدي عدم قدرة المعلم على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط الطلاب واهتمامهم بالدرس إلى فشله، فهناك مؤشرات لدافعية التعلم لدى التلاميذ أشار إليها الكناني والكندري (٢٠٠٥: ص٦٧)، والتي من خلالها يمكن قياس دافعية التعلم، وهي:

١. ينتبه للمعلم والمثيرات الصفية التي حوله.

٢. يبدأ العمل فوراً دون إبطاء.

٣. يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.

٤. يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.

٥. يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.

٦. يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج قاعات المدرسة.

٧. يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الأخرين ومع معلمه.

٨. يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.

وخلاصة القول ينبغي للمعلم أن يتعرف أنواع الدوافع المختلفة (الفطرية والمكتسبة)، (الداخلية والخارجية)، ويستثير دوافع المتعلمين التي تحرك قدراتهم وسلوكياتهم وتوجهها نحو التعلم، وعليه أن ينظم عملية توظيف تلك الدوافع لتحقيق تعلمٍ فعالٍ ومثمر.

أهمية مراعاة استثارة محتوى المنهج لدافعية الطلاب للتعلم:

١. زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه في انجاز مهمة التعلم.

٢. رفع مستوي أداء الطالب وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها.

٣. وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب. (أحمد، ٢٠٠٥: ص ٩٠)

٤. تعد وسيلة لإنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، فالدافعية من العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز. (غانم، ٢٠٠٢: ص ١١٤)

٥. الدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهود الفرد وتساعده في التركيز والتخلص من عوامل التشتت.

٦. كما تعمل الدافعية على تحويل العمل إلى منعة، فتصبح مصدرا للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج.

دور المنهج لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم:

هناك العديد من الأدوار التي ينبغي أن يراعيها المنهج في سبيل تحقيق استثارة دواع الطلاب نحو التعلم، منها ما يلي:

- التحديد الواضح للأهداف التعليمية، وتوضيحها للطلاب، وإشراكهم في ذلك، وإقناعهم بأهميتها وجدارتها.
- ارتباط الخبرات التعليمية بالأهداف المرسومة للتعلم ارتباطاً وثيقاً.
- تنوع الخبرات التعليمية وتفاوتها تبعاً لتنوع وتفاوت الأهداف التعليمية المرتبطة بها.
- مراعاة الخبرات التعليمية للفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير فرص التعامل معها أمام جميع الطلاب بمختلف مستوياتهم، وتحقيق الأهداف لكل منهم بالقدر والسرعة والأسلوب الذي يتناسب مع قدراته وميوله وخبراته السابقة.
- توفير الخبرات التعليمية التي تهيء للطلاب فرص الممارسة العملية، التي من شأنها تحقيق الرضا والمتعة والاكتفاء.
- الاهتمام المستمر والمتنامي بالتغذية الراجعة المنتظمة والهادئة حول استجابات الطلاب وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية.
- تقديم الإرشادات والتوجيهات المستمرة التي تساعد على توجيه سلوك المتعلمين نحو تحقيق النجاح منذ بداية تحقيق المهمات.

- تقديم الأنشطة المدرسية المتنوعة التي تركز الاهتمام على استثارة الدافع الجديد المثير النافع.
- توفير مناخ تعليمي مشبع بالمحبة واللفة والاحترام والتقدير، بجانب كونه مادي مريح وجاذب ومنظم.

ويرتبط بمفهوم الدافعية ارتباطاً مباشراً مفهوما الحاجة والميل، فالحاجة بأشكالها المتعددة من أبرز العوامل الموجهة للسلوك، فهي تدفع الإنسان إلى إصدار سلوك معين، وكذللك الميول في بعض معانيها وأنواعها تعتبر حالات دافعية تشجع الفرد على التفاعل مع البيئة من أجل اكتساب معلومات جديدة؛ لذا فإن الحاجة والميل دافعان يستثيران سلوك الفرد ويوجهانه لإصدار استجابة معينة، وكل سلوك مدفوع يمكن أن يؤدي إلى إشباع حاجات وميول كثيرة، والدافعية ميلٌ للعمل بطريقة خاصة، أما الدافع فهو حاجة نوعية قد تتسبب في ظهور الميل. وفيما يلي توضيح لمفهومي الحاجة والميل.

ثالثاً: الحاجات

عرف الوكيل والمفتي (٢٠١٦) الحاجة Need بأنها «حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي إن لم تلق من الفرد إشباعا بدرجة معينة، فإنها تثير لديه نوعا من الألم أو التوتر والضيق أو اختلاف التوازن سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة» ص ٥١.

فالحاجة متطلب بيولوجي أو نفسي، وهي حالة من الحرمان تدفع الفرد إلى القيام بنشاط نحو هدف ما، ولا يستطيع الفرد إشباع حاجاته بشكل تام، ولهذا نكون في نضال مستمر لإشباعها بدرجة تتيح التطلع إلى حاجات أخرى(الموسوي، ٢٠١٨: ٨١)

أنواع الحاجات:

تتنوع حاجات الإنسان وفق العوامل الناتجة عنها، وقد حددها اللقاني (٢٠١٣، ص ٦٤) فيما يلي:

- الحاجة الأولية أو البيولوجية:

وهي الحاجات الناتجة عن عوامل تتفاعل داخل جسم الإنسان ويطلق عليها العوامل البيولوجية، وهي حاجات أساسية يحتاج إليها الإنسان ليمارس حياته بصورة طبيعة مثل: الحاجة إلى الغذاء والشراب والتنفس.

- الحاجات الثانوية أو المكتسبة:

وهي الحاجات الناتجة عن عوامل خارجية مرتبطة بثقافة المجتمع، وهي حاجات ضرورية للإنسان ليتمكن من تأدية دوره في الحياة بصورة طبيعية مثل: الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الحب والعطف وغيرها.

وهناك تفاعل دائم بين الحاجات البيولوجية والحاجات المكتسبة بحيث يصعب فصل التأثير المتبادل بينهما، فالحاجة لها جانبان متكاملان أحدهما يرتبط بالفرد والآخر يرتبط بالمجتمع الذى يعيش فيه، فعندما يشعر الإنسان بالجوع فإنه يقوم بسلوك معين للحصول على الغذاء (جانب بيولوجي) ولكنه عند تناول الطعام فإنه يراعي آداب تناول الطعام التي تتماشى مع عادات وتقاليد المجتمع (جانب اجتماعي).

ومن أشهر تصنيفات الحاجات تصنيف ابراهام ماسلو(A.H.Maslow) الذي أكد ضرورة النظر إلى الإنسان ككل مركب، وأن السلوك الإنساني متعدد الدوافع، وأي سلوك مدفوع عنه يمكن أن يشبع حاجات كثيرة. وقد حدد ماسلو الحاجات الإنسانية في سبعة مستويات مرتبة على شكل تنظيم هرمي، وهي:

١- الحاجات الفسيولوجية Physiological needs، وتتمثل في السعي للحصول على الماء والطعام والهواء والدفء وغيرها.

٢- حاجات الأمن Saftey needs، وتتمثل في السعي إلى تجنب الأخطار، والشعور بالاطمئنان.

٣- حاجات الحب والانتماء Love and Belonging needs، وتتمثل في السعي إلى الحصول على الحب والحنان والعطف والعناية والاهتمام.

٤- حاجات التقدير والاهتمام Esteem needs، وتتمثل في السعي للحصول على التقدير والتقبل واحترام الذات وتجنب الرفض.

٥- حاجات المعرفة والفهم To know and understand needs، وتتمثل في السعي للحصول على المعارف، واكتساب المعلومات وحب الاستطلاع.

٦- الحاجات الجمالية: Aesthetic needs، وتتمثل في السعي للبحث عن صيغ الجمال والارتياح.

٧- حاجات تحقيق الذات: Self-Actualization needs، وتتمثل في السعي إلى الإنجاز والإبداع. (بلقيس ومرعي،١٩٨٢ : ٩٢) (عدس، ١٩٩٩ :٣٧٢) (الموسوي، ٢٠١٨ : ٨٢)

والشكل التالي يوضح ذلك.



هرم ماسلو لتصنيف الحاجات

أهمية مراعاة محتوى المنهج لحاجات الطلاب:

للحاجات أهمية كبرى بالنسبة للمنهج للأسباب التالية:

١- إذا لم تشبع الحاجات فإنها تؤدي بدورها إلى ظهور مشكلات، والمشكلات تعوق الدراسة وتقف حائلا أمام التعليم المثمر.

٢- إن اهتمام المنهج بحاجات الطلاب يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي، فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط؛ ولذلك أثر كبير في المرور بخبرات مربية، والمنهج الحديث ما هو إلا مجموعة من هذه الخبرات المربية.

٣- إن إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات، ويعتبر ذلك هدفا من الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها.(الوكيل والمفتي، ٢٠١٦، ص٥٤)

دور المنهج الدراسي في مراعاة حاجات الطلاب:

١- إشباع بعض الحاجات البيولوجية للطلاب من خلال إكسابهم بعض المهارات المرتبطة بإشباع هذه الحاجات كمهارات إعداد الطعام، وبعض العادات المفيدة كآداب تناول الطعام التي يقرها الدين والمجتمع.

٢- إشباع بعض الحاجات المكتسبة كالحاجة إلى الانتماء والحب والعطف، وذلك باشتراك الطلاب في القيام بأعمال مشتركة كالجمعيات العلمية، والمعسكرات والرحلات والكشافة ... وغيرها.

٣- تطبيق بعض تنظيمات المناهج التي اهتمت بمراعاة حاجات وميول الطلاب مثل منهج النشاط، والحاجات والمشكلات المشتركة بين الطلاب والمجتمع مثل المنهج المحوري.

٤- توفير المواقف المناسبة لإشباع بعض الحاجات بصورة تؤدي إلى اكتساب الفرد لبعض الميول النافعة من خلال تفاعله مع البيئة لإشباع حاجاته: مثل: إشباع الحاجة إلى الغذاء والشراب يؤدي إلى تنمية الميول المرتبطة بالمحافظة على الموارد البيئية.(اللقاني، ٢٠١٣، ص ٢٤).

رابعاً: الميول

تعد الميول مظهراً من مظاهر نمو الفرد، وهي تعكس عامل النضج وأثر البيئة، وقد عرف الزبيدي (٢٠٠٩)الميول بأنها « شعور أو قوة تدفع الفرد للاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره» (ص٢٠٤)

والميول تعبر عن شخصية الفرد وتدل على رغباته ودوافعه، فالطفل في الخامسة من عمره يميل إلى أنواع من اللعب أو النشاط الحركي مثل لعبة الدوران، والحركة، ومحاولة تقليد الكبار بينما في سن العاشرة يفضل الألعاب ذات النشاط الأكبر والحركة الأكثر مثل كرة القدم، ركوب الدراجات.. وهكذا فإن ميول الأفراد تختلف من عمر إلى عمر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى.

خصائص الميول :

حدد بو صلب (٢٠١٣، ص٤) خصائص الميول فيما يلي:

١- إن الميل ليس أمرا سيكولوجيا منفصلا عن غيره، ولكنه مظهراً من مظاهر الشخصية.

٢- إن الميل تعبير عن الرضا، ولكنه ليس بالضرورة دليلا على الكفاية، فالميل إلى لعب الكرة لا يدل على المهارة في لعبها.

٣- إن معرفة ما يحبه الإنسان وما يكرهه يمدنا بأساس جيد لتقدير ما حدث في الماضي، وما يمكن أن يحدث في المستقبل.

٤- إن هذه التقديرات تتم بدقة على يد موجه متدرب، وتكون أكثر دقة عندما تقوم على التحليل الإحصائي.

٥- على الرغم من أن نتائج الأبحاث تبثث بأنه هناك علاقة ما بين الميول والقدرات إلا أن قياس هذه القدرات يجب أن يتم بطريقة مباشرة.

٦- إن اختبارات الميول تعطينا معلومات لا نحصل عليها من اختبارات القدرات، فهي تشير إلى ما يريده الفرد، وما هو الاتجاه الذي يسير فيه كي يحصل على السعادة والرضا في حياته.

أهمية مراعاة محتوى المنهج لميول الطلاب:

١- إن معرفة ميول الطلاب في مختلف أعمارهم وصفوفهم الدراسية يساعد على اختيار وتنظيم المادة الدراسية التي يتعلمونها بشكل فاعل ومؤثر.

٢- تساعد في تحفيز المناقشة بين الطالب ومعلميه.

٣- تستعمل كدليل لمساعدة الشخص على التكيف وتطوير خططه المهنية.

٤- تفيد في التوجيه التربوي والمهني وذلك في تحديد وتوجيه حياة الأفراد التعليمية وحياتهم المهنية كذلك. (صالح، ٢٠١٨، ،ص٥٥٤)

دور المنهج الدراسي في مراعاة ميول الطلاب:

١- تنمية الميول التي تؤدي إلى صالح الفرد والمجتمع.

٢- استثمار ميول المتعلمين في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة، فيمكن استثمار الميل نحو الرياضة في تكوين عادات مفيدة كالنظام والنظافة والالتزام بمواعيد التدريب والتعاون مع أعضاء الفريق واحترام الرؤساء ... وغيرها.

٣- ربط ميول المتعلمين بقدراتهم واستعداداتهم حتى تتاح الفرصة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

٤- استثمار ميول المتعلمين في تنمية القدرة على الابتكار واكتساب بعض المهارات المفيدة من خلال توفير المواقف المناسبة لممارسة المتعلمين للأنشطة المناسبة لميولهم مثل استثمار ميل المتعلمين نحو عمل بعض النماذج في اكتساب مهارات عملية مرتبطة بكيفية تصميم النموذج وإنتاجه لبعض الأجهزة العلمية، والميول نحو الاشتراك في نادي العلوم يمكن استثماره في إكساب الطلاب بعض المهارات والابتكار المرتبط بالقراءة العلمية والتعامل مع الإنترنت وتشغيل بعض الأجهزة العلمية ... وغيرها.

٥- تقديم الخبرات التربوية والأنشطة المدرسية المتنوعة التي تتناسب وميول المتعلمين المختلفة كالاستعانة بالكتيبات المصاحبة حيث يتناول كل كتاب

أحد موضوعات المنهج الدراسي مما يعمل على إثراء المعلومات لدى المتعلمين والمساهمة في تحديد ميولهم الدراسية في المستقبل.

٦- الاستفادة من بعض الوسائل التعليمية التي تساعد في خلق الاتجاهات الإيجابية.

٧- توفير الفرص أمام المتعلمين للقيام بالدراسات الاجتماعية للوقوف على العادات والاتجاهات السائدة وتصنيفها.

٨- العمل على توجيه المتعلمين دراسيا ومهنيا وذلك بقيامهم بالدراسات التي تتفق مع ميولهم وتتلاءم مع قدراتهم. (عرفات و حسن، ٢٠١٣، ص ٢٤) (اللقاني، ٢٠١٣، ص ٢٥)

ويرتبط بمفهوم الميل مفهوم الاستعداد، فالميل استعداد من جانب الفرد للاستغراق في نشاط معين محبب بالنسبة له. فالاستعداد للمشاركة في نشاط ما دليل على وجود رغبة ملحة لدى الفرد للمشاركة فيه، وهذه الرغبة تنمي ميلاً لديه نحو ذلك النشاط.(كى آن رينينج وآخران، ٢٠٠٥: ٤٥)

خامساً: الاستعداد:

يعتبر الاستعداد حجر الزاوية في عمليات تطور المتعلمين، وتعلمهم؛ إذ إن فهم يعد استعدادات المتعلم من الأمور التي يجب أن يدركها المعلم، لما له أثر فعال في تنظيم المواقف التعليمية، وطريقة التعامل مع المتعلم، واختيار الأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة، فمهمة المعلم التربوية لا تتطلب القدرة على معالجة المادة الدراسية، بقدر ما تتطلب القدرة على معالجة المتعلم.

إذا كان لدى الكائن الحي الاستعداد لسلوك معين فإن هذا السلوك سيؤدي إلى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك فإنه يؤدي إلى الندم، وإذا كان الكائن الحي مستعداً لسلوك معين فإن الوقوف في وجه هذا السلوك يؤدي إلى الألم.

فالاستعداد قدرة الفرد الكامنة على التعلم في سرعة وسهولة، والوصول إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجال معين. (راجح، ١٩٧٣: ص ٣٥٩)

وهو القدرة المكتسبة- بغض النظر عن طريقة اكتسابها- التي تؤثر في قدرة الفرد، وتحدُّ من قدرته على الإفادة من الخبرات السائدة أو التدرب والممارسة(بلقيس ومرعي، ١٩٨٣ :٥٨)

وهو قابلية الفرد للقيام بنشاط عقلي معين بناء على تكوينه الطبيعي الموروث، أي أنه قدرة كامنة يظهر أثرها إذا وجدت العوامل التي المساعدة على ظهورها، وقد يستمر الاستعداد كامناً ولا يظهر أثره إذا لم تتهيأ له الظروف المناسبة لظهوره(سليمان والهواري، ٢٠١٦، ٦٠)

وهو وصول الفرد لمستوى النضج الذي يمكنه من الخبرات والمهارات من خلال عوامل التعلم الأخرى. (كماش، وحسان،٢٠١٨: ص ١٨١)

وهو نضج عام في مكونات الشخصية يوصل إلى نمو اجتماعي وجسمي وعقلي يساعد على الإفادة من عملية التعلم. ويختلف الاستعداد عن القدرة بأنه سابق لها، فالقدرة هي ما يستطيع الفرد أن يقوم به فعلاً، أو ما يمكن إنتاجه بطريقة ملموسة نتيجة التدرب والمران والتعلم، أما الاستعداد فهو قدرة كامنة لدى الفرد يحولها النضج الطبيعي والتعلم إلى قدرة فعلية، فالقدرة مكتسبة وليست موروثة، وهي مبنية على الاستعداد، والاستعداد سابق للقدرة، وقد يوجد الاستعداد ولا توجد القدرة(سليمان والهواري، ٢٠١٦، ٦٠)، وظهور قدرة ما لدى الفرد دلالة قاطعة على وجود استعداد كامن لديه أدى إلى ظهور هذه القدرة. (محمد، ١٩٨٣: ٢٩٣)

خصائص الاستعداد:

من التعريفات المتعددة للاستعداد يتبين أنه يتميز بما يلي:

- إنه عملية تساعد على تحقيق التعلم؛ أي أنه شرط لحدوث التعلم.
- إنه قدرة مكتسبة ترتبط بالنضج والخبرة السابقة.
- يعتمد الاستعداد على العوامل الوراثية(الداخلية) والعوامل المكتسبة(بتأثير الخبرة والتدرب) معاً.
- يحدد الاستعداد مقدرة الفرد على التعلم.

- الاستعداد نتاج تراكمي للعمليات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد.
- الاستعداد عام، بمعنى أن الفرد يظهر مستوى معيناً من القدرة المعرفية التي يحتاجها لأداء مجموعة واسعة من أوجه النشاط العقلي.
- يرتبط الاستعداد بالنضج ولا يحدث إلا عند اكتمال النضج، ويختلف الأفراد في استعداداتهم نتيجة اختلافهم في درجات نضجهم.
- الخبرة السابقة والنمو الطبيعي يحددان نوع الاستعداد.
- الاستعداد يجعل الفرد أكثر قدرة على تعلم جوانب أكثر صعوبة.
- التدريب والمران والدوافع تؤثر في درجة الاستعداد.

وهناك عوامل رئيسة عدة، تؤثر بشكل كبير في استعداد المتعلم للتعلم، ولها أثر كبير على مدى الاستعداد للتعلم، وفيما يلي بيان تلك العوامل: (كماش، وحسان، ٢٠١٨: ص١٨٤)

١- العمر: ويقصد به العمر الزمني، والعمر العقلي للفرد.

٢- الراحة النفسية واللياقة البدنية.

٣- العوامل البيولوجية: إن العوامل البيولوجية كالوراثة والحاجات الجسدية وعمل الغدد تؤثر جميعها في نمو السلوك البشري وتطوره.

٤- ضعف البصر، والسمع، والانحرافات الجسدية والتشويهات والعاهات.

٥- مستوى الطموح.

تكوين الاستعداد للتعلم:

من أهم طرق تكوين الاستعداد للتعلم:

- تجهيز بيئة غنية بالأنشطة، يتفاعل معها المتعلم، وتمده بخبرات، ومهارات متنوعة، مباشرة وغير مباشرة، تسهم في تكوين استعداده للتعلم.

- إعداد الوسائل والأنشطة المترابطة التي تقوم على مبدأ استخدام الحواس واللعب، وبناء على قدرات المتعلم ومتطلبات نموه؛ لتنمية استعداده للتعلم. (الشايجي، ٢٠٠٢: ص ٥٤)

أنواع الاستعداد للتعلم:

ذكر كل من بلقيس ومرعي(١٩٨٣ :٥٨) ، وكماش، وحسان(٢٠١٨: ١٨٢) ثلاثة أنواع من الاستعداد للتعلم، وهي:

١- الاستعداد العام: يشير إلى امتلاك القدرة على الانتفاع من التعلم والتدرب دون أن يعترض هذا التعلم أي عائق عقلي أو جسدي أو نفسي مما يؤدي إلى التقدم والتطور.

٢- الاستعداد الخاص: يشير إلى قدرة الفرد على تعلم موضوع معين أو مهمة معينة مستفيداً من خبراته السابقة المتصلة بالموضوع.

٣- الاستعداد المعرفي أو الاستعداد العقلي: يشير إلى ملائمة العمليات العقلية السائدة بطرقها وأدواتها وإمكاناتها على التعامل مع متطلبات أو مستلزمات المهمة التعليمية العقلية المعينة.

أهمية مراعاة محتوى المنهج لاستعدادات الطلاب:

يختلف أصحاب النظريات التربوية ونظريات التعلم في نظرتهم إلى الاستعداد وما يترتب عليه من انعكاسات في اختيار وتنظيم محتوى التعلم، وتحديد طرق التعليم والتعلم، وينقسم هؤلاء إلى مدرستين هما:

١- أصحاب النظرية الإنسانية والنمو الموجه في علم النفس: الذين يرون ضرورة إتاحة فرص التعلم للطلاب وفق حاجاتهم النمائية ومراحل النمو العقلي التي يمرون بها، ووفق معدلاتهم في التعلم والطرائق التي تناسبهم، وينبغي أن يكون التعلم المقدم لهم منسجماً مع خصائصهم النمائية؛ مما يؤدي إلى تعلم أفضل وأسرع وأقوى.

٢- أصحاب النظرية السلوكية: الذين يرون أن النمو المبكر للأطفال لا ينبغي أن يترك للصدفة، دون تدخل، بل ينبغي أن نعمل على تعجيل النمو، من خلال تطوير طرائق لتعليم الأطفال منذ سن مبكرة؛ لأن انتظار الطفل ليصبح مستعداً للتعلم في سن السادسة مثلاً فيه هدر للطاقة الإنسانية.

دور المنهج الدراسي في مراعاة استعدادات الطلاب:

١- بناء التعلم الجديد على الخبرة السابقة.

٢- توفير الاستعداد لدى الطلاب لتعلم كل جديد.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٤- توفير الدافعية لدى الطلاب للتعلم.

٥- توفير فرص التدريب المناسبة.

٦- إغناء البيئة المدرسية بالمثيرات التي تساعد على نمو الاستعداد لدى الطلاب.

المعايير التربوية النفسية لتصميم كتب اللغة العربية:

إن ما سبق يلقي الضوء على جملة من المعايير التربوية النفسية التي ينغي مراعاتها عند تصميم وبناء مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام وهي كالتالي:

- تصميم برامج عامة وبرامج نوعية خاصة؛ لتعليم اللغة العربية، تهدف إلى تعليم الطلاب عامة وأصحاب الفئات الخاصة وتأهيلهم وتربيتهم تربية لغوية تؤدي إلى مواجهة احتياجاتهم اليومية وإشباعها.
- تطبيق بعض تنظيمات المناهج في بناء وتصميم مناهج تعليم اللغة العربية التي اهتمت بمراعاة حاجات وميول الطلاب مثل منهج النشاط، والحاجات والمشكلات المشتركة بين الطلاب والمجتمع مثل المنهج المحوري.
- تركيز مناهج تعليم اللغة العربية على توفير المواقف التعليمية المناسبة لإشباع بعض الحاجات اللغوية بصورة تؤدي إلى اكتساب الفرد للمهارات الوظيفية والتواصلية للغة؛ من خلال تفاعله مع البيئة؛ تفاعلاً يؤدي إلى تنمية الميول اللغوية المرتبطة بالمحافظة على الموارد البيئية.

- تركيز مناهج تعليم اللغة العربية على توفير المواقف التعليمية المناسبة لخلق الاستعداد اللغوي لدى الطلاب لتعلم كل جديد في مجال مهارات اللغة العربية وفنونها؛ من خلال إغناء البيئة المدرسية بالمثيرات التي تساعد على نمو الاستعداد اللغوي لدى الطلاب.
- تركيز مناهج تعليم اللغة العربية على توفير المواقف التعليمية المناسبة على استثارة الدافعية لدى الطلاب لتعلم مهرات اللغة العربية، واكتساب الأداء اللغوي بشكل متكامل؛ استقبالاً، وإنتاجاً.
- تركيز مناهج تعليم اللغة العربية على توفير فرص التدريب المناسبة على مهارات الأداء اللغوي؛ استماعًا وتحدثًا، وقراءةً، وكتابة.
- تكييف أهداف مناهج تعليم اللغة العربية بما يراعي استعدادات الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم الأساسية في كل مرحلة تعليمية.
- تكييف أهداف مناهج تعليم اللغة العربية بما يهيئ للطلاب فرص الممارسة العملية، التي من شأنها تحقيق الرضا والمتعة والاكتفاء.
- تكييف أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على خلق وتوفير فرص تعلم واكتساب المهارات اللغوية؛ من خلال التدريب والممارسة؛ بالقدر والسرعة والأسلوب الذي يتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم وخبراتهم السابقة.
- ربط أهداف مناهج تعليم اللغة العربية بميول الطلاب، وقدراتهم، واستعداداتهم؛ حتى تتاح الفرصة لدى الجميع لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.
- تركيز محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على إشباع بعض الحاجات البيولوجية للطلاب من خلال إكسابهم بعض المهارات المرتبطة بإشباع هذه الحاجات كمهارات إعداد الطعام، وبعض العادات المفيدة كآداب تناول الطعام التي يقرها الدين والمجتمع.
- تركيز محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على إشباع بعض الحاجات المكتسبة كالحاجة إلى الانتماء والحب والعطف، وذلك باشتراك الطلاب في القيام بأعمال مشتركة كالجمعيات العلمية، والمعسكرات والرحلات والكشافة ... وغيرها.

- تركيز محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على توفير مناخ تعليمي مشبع بالمحبة واللفة والاحترام والتقدير، بجانب كونه مادي مريح وجاذب ومنظم.
- تركيز محتوى مناهج تعليم اللغة العربية على استثمار ميول الطلاب اللغوية في تكوين مجموعة من العادات اللغوية الجيدة، والاتجاهات المفيدة، فيمكن استثمار الميل نحو الإلقاء في تكوين عادات مفيدة كالنظام والالتزام بمواعيد التدريب والتعاون مع أعضاء الفريق واحترام الرؤساء ... وغيرها.
- إثراء محتوى مناهج تعليم اللغة العربية بالخبرات التعليمية المتنوعة، بما يواجه ما بين الطلاب من فروق فردية، ويراعي استعداداتهم وقدراتهم وحاجاتهم الأساسية في كل مرحلة تعليمية.
- ترتيب الخبرات التعليمية في محتوى مناهج تعليم اللغة العربية ترتيبا متدرجاً، يتيح الفرصة أمام جميع الطلاب للتعلم، ويساعدهم على الحصول على المعرفة اللازمة لهم بمختلف مستوياتهم.
- ترتيب الخبرات التعليمية في محتوى مناهج تعليم اللغة العربية ترتيبا بنائياً؛ يبني الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة؛ بما يحقق استمرا التعلم أمام جميع الطلاب بمختلف مستوياتهم.
- تقديم الخبرات اللغوية المتنوعة في محتوى مناهج تعليم اللغة العربية، والتي تتناسب مع ميول الطلاب اللغوية المختلفة؛ كالاستعانة بالكتيبات اللغوية المصاحبة؛ مما يعمل على إثراء المعلومات اللغوية لدى الطلاب، ويسهم في تحديد ميولهم اللغوية في المستقبل.
- ربط خبرات محتوى مناهج تعليم اللغة العربية بحاجات الطلاب اللغوية الراهنة والمستقبلية معاً، والتركيز على الاهتمامات والرغبات الحالية.
- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالإرشادات والتوجيهات المفيدة للطلاب؛ كتقديم بعض الفوائد غير المتوقعة لموضوعٍ ما، أو طرح أفكار وأعمال محفزة للتعلم، أو إلقاء الضوء على أحداث معاصرة.

- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالإرشادات والتوجيهات المفيدة للطلاب؛ كتوجيه سلوك المتعلمين نحو تحقيق النجاح منذ بداية تحقيق المهمات.
- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالإرشادات المفيدة للمعلمين؛ لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم، وحفزهم للاكتشاف، وتنمية حب الاستطلاع لديهم.
- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالتوجيهات المفيدة للمعلمين إلى بعض الممارسات التي تفيد في زيادة تعلم الطلاب؛ كضرب الأمثلة من الواقع.
- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالتوجيهات المفيدة للمعلمين في مجال الاهتمام بإشباع الحاجات الفسيولوجية الأساسية للطلاب، مثل الحصول على الطعام والشراب والنوم الكافي، إذ إن نقص مثل هذه الحاجات الأساسية يعيق ظهور الحاجات الأخرى.
- تزويد مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالتوجيهات المفيدة للمعلمين في مجال الاهتمام بتهيئة البيئة الفيزيقية للطلاب، مثل الدفء، الهدوء، والضوء المناسب ومناسبة أثاث حجرة الصف ومكوناته، إذ إن نقص مثل هذه الحاجات يحول دون حدوث التعلم.
- اشتمال محتوى منهج تعليم اللغة العربية على العديد من مواد التعلم وسائله، مثل: الكتب اللغوية، وأدوات المعامل والمختبرات اللغوية المعملية، والوسائل السمعية والبصرية، التي تستخدم الأنموذج اللغوي الجيد؛ لمساعدة الطلاب الذين لديهم عيوب في الإدراك، وتزود جميع الطلاب بالفرص المناسبة للاشتراك في الخبرات المباشرة وغير المباشرة.
- تنويع طرق تدريس مناهج تعليم اللغة العربية واستراتيجياتها وأدواتها، تنويعاً يساهم في توفير فرص التعلم أمام جميع الطلاب؛ بما يؤدي إلى خلق روح الإبداع والاكتشاف لديهم.
- تركيز طرق واستراتيجيات تدريس مناهج تعليم اللغة العربية على التعلم الموجه ذاتياً؛ لمساعدة الطلاب على التعلم الذاتي الموجه والمقصود، بما يحقق تعليما أفضل لجميع الطلاب بمختلف مستوياتهم، وفي ضوء قدراتهم الخاصة.

- إتاحة الفرص المتنوعة لإعادة عرض المادة اللغوية، بحيث يتمكن كل طالب من تنمية المهارات اللغوية المختلفة، والمعارف، وأنماط التذوق اللغوي، والاتجاهات.
- استثمار ميول الطلاب اللغوية في تنمية قدراتهم على اكتساب المهارات اللغوية المفيدة؛ من خلال توفير المواقف اللغوية المناسبة لممارسة الطلاب للأنشطة اللغوية المناسبة لميولهم؛ مثل استثمار ميول الطلاب نحو عمل المشاركة في الإذاعة الصباحية لاكتساب مهارات عملية مرتبطة بالقدرة على الإلقاء الجيد، ومواجهة الجمهور، واستثمار ميول الطلاب نحو الاشتراك في النوادي اللغوية يمكن استثماره في إكسابهم بعض المهارات المرتبط بالقراءة الإبداعية والناقدة، والتحليلية، والتعامل مع الانترنت وتشغيل بعض الأجهزة العلمية ...
- تقديم الأنشطة التعليمية اللغوية المتنوعة التي تركز الاهتمام على استثارة الدافع اللغوي الجديد المثير النافع والذي يحقق للطالب الوفية النفية المهارية التواصلية للغة العربية.
- اختيار المواد والأنشطة التعليمية اللغوية التي تمثل درجات متنوعة من الصعوبة والتعقيد، كتنويع المواد القرائية، واختلاف مستوياتها، ومتنوعة، واختيار المواد التعليمية بحيث تواجه قدرات الطلاب، وفى نفس الوقت تسمح لكل فرد منهم بأن يحصّل قدرا من النجاح.
- إغناء محتوى مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالأنشطة التعليمية اللغوية المتنوعة التي تساهم في توجيه الطلاب الوجهة المهنية الصحيحة التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم؛ بما يحقق لهم الرضا والسعادة، وتحقق لهم الرغبة في الإنجاز والانهماك في التعلم.
- إغناء محتوى مناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية بالأنشطة التعليمية اللغوية التي تتيح للطلاب فرص الاستقلال والاعتماد على النفس في عملية التعلم؛ من خلال تصويب أخطائهم، وإصلاح توجهاتهم، وتنظيم أوقاتهم.

- الاهتمام المستمر والمتنامي بالتغذية الراجعة المنتظمة والهادئة حول استجابات الطلاب وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية اللغوية المتنوعة.
- توفير الأسئلة الموضوعية المتنوعة، والأسئلة المقالية النوعية، والتدريبات المكثفة، التي تساهم في استخدام المعارف حول مفاهيم ومهارات اللغة العربية استخداما صحيحا.
- تكثيف الأنشطة اللغوية والتدريبات التي تركز على الممارسة الفعلية لمهارات اللغة العربية؛ من خلال مواقف تعليمية واقعية، تربط الطلاب بلغتهم الأم، وتساعدهم على اكتساب مهاراتها.

قائمة بالمعايير النفسية والتربوية اللازمة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية:

هناك مجموعة من المعايير النفسية والتربوية التي قدمتها الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن توظيفها في تصميم كتب اللغة العربية المدرسية، وفيما يأتي عرض تفضيلي لهذه المعايير:

١- المعايير النفسية:

هناك مجموعة من المعايير النفسية التي قدمتها الأدبيات والدراسات السابقة، الخاصة ببناء برامج ومناهج تعليم اللغة العربية، منها ما توصلت إليه دراسة الحديبي (٢٠٠٨، ١٧٣- ١٧٤)، وهذه المعايير تتمثل في:

- يراعي كتاب اللغة العربية خصائص نمو المتعلمين:

- يناسب الخصائص النفسية والثقافية للدارسين مفرقاً في ذلك بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار.
- يحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المادة.
- يتناسب مع المستوى اللغوي للمتعلمين .
- يتناسب مع المستوى العقلي للمتعلمين .

- يراعي كتاب اللغة العربية دوافع وحاجات وتوقعات المتعلمين:
  - يكون شائقا ثري المحتوى من الجانب المعرفي والثقافي بما يحقق الاستمتاع للدارس.
  - يراعي استعداد المتعلمين للتعلم، فيستخدم وسائل متعددة لتنشيط هذا الاستعداد وتهيئة المتعلم للتعلم.
  - يحقق للدارس نوعاً من الإشباع، مما يمكنه وبشكل سريع من إتمام عملية التواصل اللغوي الحيوي اليومي والضروري.
- يراعي كتاب اللغة العربية الفروق الفردية بين المتعلمين.
  - تتنوع أهدافه لتتناسب مع الفروق الفردية المختلفة.
  - يختلف مستوى تعمق المحتوى العلمي للبرنامج ليراعي الفروق بين ميول المتعلمين واهتماماتهم وأغراضهم من تعلم اللغة.
  - يستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية.
  - يستخدم أساليب تقويم متنوعة لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يتمشى كتاب اللغة العربية مع نظريات التعلم:
  - يحدد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة في المادة المقدمة، وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة.
  - يحقق المطالب الأساسية للدارسين من تعلم اللغة.
  - يستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.
  - يصاغ في ضوء الطرائق الفعالة في تدريس اللغات.
  - يهيئ للمتعلم مشكلةً يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها.
  - يشجع على مهارات البحث (بالمكتبة-الإنترنت-المجلات - الصحف ... إلخ).

٢- المعايير التربوية:

هناك مجموعة من المعايير التي قدمتها الأدبيات والدراسات السابقة، الخاصة ببناء برامج ومناهج تعليم اللغة العربية، منها ما توصلت إليه دراسة الحديبي(٢٠٠٨، ١٧٤- ١٧٨)، وهذه المعايير تتمثل في:

- تحدد أهداف كتاب اللغة العربية بدقة:
  - يناسب الهدف المتعلمين فلا يرتفع بحيث يصبح صعباً ولا ينخفض بحيث يصبح تافهاً.
  - يعبر الهدف عن وجهة نظر عربية في اللغة والثقافة العربية الإسلامية والفكر العالمي.
  - يتمشى مع الأغراض التي وضع من أجلها.
- تصاغ الأهداف بصورة صحيحة:
  - تكون الأهداف قابلة للقياس.
  - تكون الأهداف واضحة.
  - أن تخلو من الأفعال المساعدة.
  - تصف ناتج التعلم وليس نشاط التعلم.
  - تصف أداء المتعلم وليس أداء المعلم أو المحاضر.
  - تقيس أداءً واحدا.
  - تتحقق في الزمن المحدد لها.
  - تكون الأهداف محددة بصورة دقيقة.
  - تكون الأهداف واقعية.
  - تشمل جوانب التعلم المختلفة (المعرفية - المهارية - الوجدانية).
  - تساير الأهداف الثقافة المحلية والعربية والإسلامية والعالمية بصورة مناسبة .

- يتم اختيار وتنظيم محتوى وخبرات البرنامج/ الكتاب بصورة صحيحة:
  - يقدم المحتوى مستويات متعددة من الأنشطة اللغوية والثقافية.
  - ينظم المحتوى بالشكل الذي تتكامل فيه المهارات اللغوية والمعلومات الثقافية.
  - يجسد المحتوى الأهداف التعليمية المنشودة .
  - يراعي المحتوى الدقة في معلوماته .
  - يبرز المحتوى التدرج في مستويات الأهداف .
  - يراعي المحتوى مطلب النمو اللغوي والعقلي والاجتماعي والانفعالي للمتعلمين.
  - يشمل المحتوى معالجة لبعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمون .
  - يربط المحتوى بين الخبرات السابقة والجدية للمتعلمين .
  - يتيح المحتوى مواقف تعليمية ذات طابع عملي تساعد على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم .
  - يوجه المحتوى لاستخدام أكثر من طريقة للتعليم والتعلم .
  - يقدم محتوى الدرس بصورة حيوية .
  - يتيح المحتوى فرصة لتناول الأحداث الجارية عند التعلم .
  - يراعي تدرج المفاهيم والمصطلحات النحوية من السهل إلى الصعب.
  - يتجنب تقديم القواعد بطريقة مباشرة مع تفادي الشرح النحوي المعـقد.
  - يعالج المفاهيم الثقافية بشكل يجعل المادة صالحة لتعلم مهارات اللغة.
  - يراعي إعداد المتعلم لمراحل أخرى من إتقان المهارات وتعلم مهارات جديدة.
  - يزود المتعلم بثروة لفظية مناسبة.
  - يمكن المتعلم من التعامل مع اللغة وبها شفوياً وتحريرياً.

- يعطي المعلم الفرصة للتعديل والتوفيق والزيادة والتنمية.
- يستفاد عند وضع المادة من نتائج دراسة المواد والكتب السابقة مع تجنب سقطاتها وجوانب قصورها.

• تتنوع مداخل وإستراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة في البرنامج/ الكتاب:

- ينوع في طريقة تناول المادة بين الحوار والسرد والأسلوب القصصي والتعلم الذاتي والتعلم الإليكتروني...الخ، مما يحقق مبادئ التعلم النشط .
- يحدد طريقة التدريس وفقا لبيئة التعلم .
- يحدد طريقة التدريس وفقا للزمن المحدد .
- يحدد طريقة التدريس وفقا للعمر الزمني والعقلي للمتعلم .
- يركز على طرائق التدريس التي تسمح بمشاركة كل من المعلم والمتعلم .
- يختار طرائق التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- تحقق الطرائق المختارة في البرنامج الربط والتكامل بين جوانب التعلم .
- يتيح البرنامج/ الكتاب للمعلم الفرصة لاستخدام الوسائل التعليمية المختلفة بقدر الإمكان.
- يسمح محتوى البرنامج/ الكتاب وأهدافه باستخدام طرائق تدريس حديثة .
- تحقق طرائق التدريس مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية (المدخل التكاملي).
- يشعر المتعلمين بوظيفية ما يتعلمونه (المدخل الوظيفي أو مدخل المهارات الحياتية).
- يمكن المتعلم من التواصل الفعال مع غيره (المدخل التواصلي).
- يشعر المتعلمين بحسن اللغة العربية وجمالها (المدخل التذوقي).

• يتم تقويم البرنامج/ الكتاب بصورة علمية:

- يكون التقويم مستمرا يغطي مراحل عملية التعلم جميعها .

- يكون مرتبطا بالأهداف.
- يكون التقويم شاملا لكافة جوانب التعلم (المعرفية – المهارية – الوجدانية).
- تتنوع أساليب التقويم (اختبارات – تدريبات – أنشطة ...) .
- يكون مميزا بين مستويات المتعلمين .
- يكون علميا ؛ بحيث تتوافر في التقويم عدة شروط علمية أهمها : الصدق، والثبات، والموضوعية .
- يكون التقويم إنسانيا .

• يتم إعداد وإخراج المواد التعليمية (كتاب المتعلم – كراسة التدريبات والأنشطة – دليل المعلم) بصورة تربوية وفنية مناسبة:

- يتضمن كتاب المتعلم مقدمة مناسبة يرحب فيها بالمتعلمين، وتشير لأهداف البرنامج .
- يتضمن الكتاب مجموعة من الإرشادات التي تيسر للمتعلم طريقة استعماله .
- يساير محتوى الكتاب التقدم العلمي والتكنولوجي.
- ينمي محتوى الكتاب مهارات التفكير لدى المتعلمين .
- يساير حجم حروف الطباعة أو الكتابة مستوى الكتاب ويفضل الحروف الواضحة الكبيرة.
- يزود المحتوى بالصور والرسوم التوضيحية بشكل كاف ومناسب وجذاب.
- يراعى خلو الصور والرسومات من أية إشارة أو رمز يقلل من شأن المقدسات الوطنية أو الدينية أو التاريخية أو الثقافية أو بحقوق الإنسان أو المواطنة أو الآداب العامة.
- يراعى تلاؤم الصور والرسومات مع موضوعات الكتاب .
- تكون الصفحة المكتوبة متسعة متزنة مريحة غير مزدحمة.

- يستخدم الورق الأبيض المصقول غير اللامع تجنباً لسوء الطباعة وإرهاق العين.
- يكتب بلغة مناسبة .
- يكون الغلاف جذاباً عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه.
- يشتمل الغلاف اسم أو أسماء المؤلفين .
- يشتمل الغلاف العام الدراسي أو عام النشر .
- يكون التجليد بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة، ويسمح ببسطه على المكتب عند الاستعمال.
- يكون حجم الكتاب مناسباً بحيث يسهل حمله وإرساله وتناوله بســهولة.
- تكون المسافات بين السطور مناسبة .
- يكون عرض الهوامش مناسبا .
- يخلو من الأخطاء المطبعية .
- تكتب العناوين (الرئيسة والفرعية – والفرع فرعية ...) بشكل مناسب .
- يستخدم إطارا مميزا للآيات القرآنية والأحاديث النبوية .
- تصور الآيات القرآنية من المصحف ، تضبط الأحاديث النبوية والأعمال الأدبية ضبطا كاملا .
- توثق الآيات القرآنية وتخرج الأحاديث النبوية بصورة صحيحة .
- يتضمن فهرسا دقيقا ومنظما، ويوضع في مكان مناسب .
- يشتمل الكتاب المدرسي ودليل المعلم عددا من المراجع التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البرنامج .

المصادر والمراجع:

١- القرآن الكريم

٢- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٠م). علم النفس التربوي.ط٢، عمان: دار المسيرة.

٣- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤م). التعلم أسسه وتطبيقاته.ط١، عمان: دار المسيرة.

٤- أحمد، إبراهيم(٢٠٠٥م). الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، مصر.

٥- بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق(١٩٨٣): الميسر في علم النفس التربوي، ط١، عمان: دار الفرقان.

٦- بو صلب، عبد الحكيم.(٢٠١٣). الميول كعامل منبئ بالاختيارات المهنية المستقبلية. مجلة عالم التربية.

٧- توق، محي الدين، وقطامي، يوسف عبد الرحمن عدس(٢٠٠٢م). أسس علم النفس التربوي. ط٢، دار الفكر، القاهرة.

٨- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠٠٨)، فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٩- راجح، أحمد عزت (١٩٧٣م). أصول علم النفس.ط٩، المكتب المصري الحديث: القاهرة.

١٠- الزبيدي، صباح حسن.(٢٠٠٩). أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١١- سالم ،عبد العظيم(٢٠١٦). دورة تدريبية مقامة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تم استرجاعه بتاريخ ٥-نوفمبر-٢٠١٨ من الرابط http://www.iu.edu.sa/Page/index/21038

١٢- سليمان، السر أحمد، والهواري، جمال فرغل(٢٠١٦): المدخل إلى علم النفس، ط١، الرياض: مكتبةالرشد.

١٣- الشايجي، نهلة عبداللطيف (٢٠٠٢م). التربية والتعلم الذاتي عن طريق اللعب في رياض الأطفال. الكويت: مكتبة الربيعان.

١٤- صبحي، سيد(١٩٨٨): الإنسان وصحته النفسية، ، مكة المكرمة: دار الثقافة للطباعة.

١٥- صالح، سامي فوزي عبد الفتاح.(٢٠١٨). أثر برنامج قائم على دعائم الصحة في القرآن الكريم والسنة النبوية في تنمية ميول الطلاب نحو ممارسة العادات الصحية والرياضة. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية.

١٦- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق فلاح، والجراح، عبدالناصر، وأبو غزال، معاوية (٢٠٠٥م). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

١٧- عدس، عبدالرحمن(١٩٩٩): علم النفس التربوي- نظرة معاصرة، ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٨- غانم، محمود(٢٠٠٢م). علم النفس التربوي، ط١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٩- الفيل، حلمي، والسيد، حنان سمير(٢٠١٧): علم النفس التربوي- الفروق الفردية والقدرات العقلية- ط١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٠- كراجة، عبد القادر(١٩٩٧ (القياس والتقويم في علم النفس. ط. ١، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢١- كماش، يوسف لازم، وحسان، عبد الكاظم جايل. (٢٠١٨م). سيكولوجية التعليم والتعلم.ط٢، عمان: دار الخليج.

٢٢- الكناني، ممدوح عبدالمنعم، والكندري أحمد محمد مبارك(٢٠٠٥م). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٣- كي آن رينينجر، وسوزان، هايدي، وكراب، اندرياس(٢٠٠٥): الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة: نصرة عبد المجيد جلجل، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤- الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين.(٢٠١٦). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٥- اللقاني، أحمد حسين.(٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٢٦- محمد، عثمان نجاتي(١٩٨٣): القرآن وعلم النفس، د.ت، بيروت: دار الشروق.

٢٧- محمد، محمد محمود(١٩٩٦):علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام،ط٣، جدة: دار الشروق.

٢٨- منصور، طلعت وآخرون(د.ت): أسس علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- الموسوي، نوح سليمان محمد(٢٠١٨): علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط١، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

٣٠- يونس، فتحي، وآخرون.(٢٠٠٥م). معايير ومؤشرات تعليم القراءة بالمراحل التعليمية (الابتدائية -الإعدادية- الثانوية)، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة.

الفصل الرابع

المعايير الثقافية والاجتماعية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د.مريم بنت محمد الأحمدي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية والآداب -جامعة تبوك

الفصل الرابع
المعايير الثقافية والاجتماعية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

أ.د.مريم بنت محمد الأحمدي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية والآداب -جامعة تبوك

مقدمة:

تعدّ اللغة مكوناً أساساً من مكونات المجتمع، وهي أهم ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات بها يتواصل مع محيطه الاجتماعي، وبها يعبر عن أغراضه واحتياجاته، ومشاعره، وأفكاره، وتقوم بينها وبين المجتمع علاقة تبادلية وثيقة تحرم فصل أحدهما من الآخر. فالإنسان بوصفه مخلوقا اجتماعيا يحتاج إلى اللغة كأداة للتعبير والاتصال، وفي نفس الوقت تحتاج اللغة إلى مجتمع بشري لتنشأ فيه وتتطور. وتتعدى اللغة كونها أداة للتواصل والتفاهم بين الناس حيث هي أداة للتفكير، والإنسان يفكر باللغة حتى أن العلماء اختلفوا فيمن يسبق الآخر اللغة أم التفكير، بل وتعتبر اللغة من أهم عوامل بناء الثقافات والحضارات المختلفة. ويعرف ابن جني اللغة بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.» (ابن جني، ١٩٥٢، ٣٢)

وهذا أول تعريف للغة في التراث العربي، ويتضح من هذا التعريف أربع خصائص من خصائص اللغة وهي:

١- أنها صوتية؛ وهذا يعني أن اللغة بالأساس كانت أصوات قبل أن تصبح مكتوبة.

٢- أنها لها وظيفة تعبيرية يعبر بها الإنسان عما في نفسه.

٣- أنها اجتماعية يستخدمها كل جماعة (قوم) للتواصل فيما بينهم.

٤- أنها أداة للتفكير يعبر بها الناس عن أفكارهم (أغراضهم).

ويعرف اللغوي الأمريكي إدورد سايبر اللغة بأنها: سمة إنسانية خالصة، وطريقة مكتسبة لتوصيل الأفكار والشعور والرغبات بواسطة رموز إنتاجية اختيارية.(الماحي، ٢٠٠٩، ٣٠)

يتضح من التعريف السابق عدد من خصائص اللغة وهي :

١- أنها إنسانية انفرد بها الإنسان وتميز بها عن غيره من المخلوقات.

٢- أنها مكتسبة ويمكن تعلمها واكتسابها.

٣- وأنها أداة اتصال بين أفراد المجتمع.

٤- وأنها أداة للتعبير عما في النفس.

٥- أنها أداة للتفكير.

٦- أنها رمزية تستخدم الرموز للدلالة عن المعاني.

و اللغة هي التي تقوم بتشكيل ثقافة المجتمع فبواسطتها يكتسب الأفراد داخل الجماعة ثقافة بيئتهم، بل وتنتقل الثقافة من مجتمع إلى آخر ، حتى نشأ ما يسمى بخصوصيات وعموميات الثقافة، لذلك كان لزاما على مؤلفي كتب اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة الحرص على أن تُكسب موضوعاتها المتعلمين الثقافة العربية حتى يلموا بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذى يتعامل معه، وذلك بتأليف الكتب في ضوء المعايير الاجتماعية والثقافية داخل المجتمع الذي وضعت من أجله .

وتعرف الأسس الثقافية والاجتماعية بأنها:

«القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه ، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها».(أبو حويج، ١٠٧، ٢٠٠٦)

ولعل من أهم الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها ؛ نقل التراث الثقافي للأجيال وذلك لأن الثقافة هي التي تعطي المجتمع قوته وبصمته وتأثيره ، وتعد الكتب المدرسية الوعاء الذي يحمل ثقافة المجتمع لينقلها من جيل إلى جيل.

ويعرف (الجـابري، ٢٠٠٠، ٢٩٧) الثقافة «بأنهـا ذلـك المركـب المتجـانس مـن الـذكريات والتصورات والقيم والرموز و التغيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية بهويتها الحضارية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء، وهي المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، وعن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت، والإنسان ومهامه وقدراته وحدوده وما ينبغي أن يعمل ، نتيجة لذلك يرى أن الثقافات ستبقى متعددة متنوعة وتعمل كل منها بصورة تلقائية على الحفاظ على مقوماتها الخاصة».

نلاحظ مما سبق مدى التداخل بين اللغة والثقافة والمجتمع حتى نكاد لا ندري أيهما جزء من الآخر؟

وتعد اللغة عاملا أساسيا في تكوين الثقافة التي بدروها تعطي لكل جماعة من الناس ولكل قوم خصوصيتهم، حتى أنه تم تصنيف الناس بحسب اللغة إلى ما يسمى بالمجموعات اللغوية فيصنف الناس إلى مجموعات بحسب لغتهم لما تشكله اللغة من دور عظيم في تشكيل الثقافة والحياة الاجتماعية لكل أمة.

وتعرف الجماعة اللغوية بأنها :

الجَمَاعةُ : طائفةٌ من النَّاس يَجْمعُها غرضٌ واحدٌ (فَعَلَيْكُمْ بِالْجَمَاعَةِ فَإِنَّمَا يَأْكُلُ الذِّئْبُ مِنَ الغَنَمِ الْقَاصِيَةَ) حديث شريف (معجم المعاني، https://www.almaany.com/)

والجماعة اللغوية: مجموعة من الناس تتكلم بلسان واحد يمثل نوعا من أنواع الحد لها فيجمع اللسان أفرادها ويمنع غيرهم من الدخول فيها فهو نوع من أنواع التقسيم الإنساني يعتمد على فصل اللسان. ولكل جماعة هوية ثقافية تميزها عن غيرها من الجماعات.

يقول ابن خلدون – صاحب المقدِّمة – في حدِّ اللغة: إن «اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلِّم عن مقصودة، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملَكة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتهم»(ابن خلدون،١٩٩٣،٢٩٥) ويعرف ابن جني اللغة بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.(ابن جني، ١٩٥٢، ٣٢) نستنتج من التعريفين السابقين أن اللغة حسب ابن جني وابن خلدون ظاهرة اجتماعية وهذا واضح في العبارة: «وهو في

كلِّ أمة بحسب اصطلاحاتهم». و (يعبر بها كل قوم) وهذا ما يعرف بالجماعة اللغوية، ولكل جماعة لغوية هوية ثقافية تميزها عن غيرها من الجماعات. فبحسب فريني المشار إليه في(الحمش ٢٠١٣) «يربط التصور الأخير للهوية بثقافة المجتمع فالهويةً هنا تعبير عن الثقافة المشتركة بين أفراد المجتمع فاللغة والثقافة تقع في قلب ظاهرة الهوية وتتحدد الهوية بصفتها مجموع قوائم السلوك واللغة والثقافة التي تمكن الشخص من التعرف على انتمائه لجماعة معينه أو مجتمع معين والتماثل معه» (حمش، ٢٠١٣، ٣٢)

الهوية الثقافية:

«عُرفت الهوية بأنها حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية، أي ما يكون به الشيء هو، ولا يمكن معرفة هوية أي إنسان من دون الصفات التي تخصه دون سواه. (الجرجاني،١٩٩٨، ١٩٣) ولكل مخلوق في الكون هوية تميزه عمن سواه من المخلوقات وترسم ملامح شخصيته وقد تتطور هذه الهوية ولكن تظل محتفظة بجزء أصيل وثابت لا يتغير تماما مثل بصمة اليد. وبالرغم من الاختلاف في تعريف الهوية من عِلم لآخر «إلا أنها اتفقت على أهم شيء في تعريف الهوية ألا وهو الخصوصية والتميز عن الغير....والهوية مفهوم استخدمه العرب والمسلمون القدماء وهو منسوب إلى هو وهذه النسبة تشير إلى ما يحمله من مضمون وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول أن الهوية الحضارية لأي أمة من الأمم هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات العامة التي تميز حضارة هذه الامة عن غيرها من الأمم والحضارات «(العاني،٢٠٠٩، ٤١- ٤٢- ٤٣)

وتتمثل الهوية الثقافية بمبادئ المجتمع الأصلية، كما تتمثل بالجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والحضارية، لأي مجتمع حيث تسهم كل هذه الجوانب في تشكيل الهوية الثقافية للمجتمع ككل وتعطي كل مجتمع هويته الثقافية الخاصة

وتعد اللغة العنصر الأهم بعد الدين والعقيدة للهوية الثقافية، حيث هي وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع وبواسطتها تنتقل الثقافة وتوثق وتستمر وتتطور ويبنى عليها اختلاف ثقافة عن أخرى، وعندما جاءت نظرية صدام الحضارات أعلنت أن الحضارة الإسلامية المرتكزة على اللغة العربية هي العدو الأول للحضارة الغربية، وهذا يفسر محاربة الاستعمار للغة العربية في كل زمان فكما دأب المستعمر الغربي على محاربة

اللغة العربية اقتفى الفرس متمثلين في إيران خطاهم حيث قامت الأنظمة الإيرانية المتعاقبة بإعادة التوطين القسري لكثير من السكّان العرب الأحواز في المناطق الفارسية، وكجزء من برنامج التطهير العرقي. تم تغيير الأسماء العربية التاريخية للمدن وحلت محلها أسماء فارسية، كما تم منع ارتداء اللباس العربي، وحظر بل وتجريم استخدام اللغة العربية في الأحواز، إلى جانب رفض الهوية العرقية للعرب الأحواز، ويُبرز هذا دور اللغة وأهميتها في تشكيل الهوية الثقافية والحفاظ عليها. لذلك كان من أهم أهداف الكتب المدرسية تنمية الوعي الثقافي الذي يسهم بدوره في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، لأن بقاء الأمة واستمراها يكمن بالحفاظ على هويتها الثقافية.

الوعي الثقافي:

عرف إبراهيم مذكور الوعي على أنه: ادراك الفرد لنفسه والشبهة المحيطة به، وهو على درجات من الوضوح والتعقيد، والوعي بهذا المعنى يتضمن ادراك الفرد لنفسه ولوظائفه العقلية والجسمية وإدراكه لخصائص العالم الخارجي، وأخيرا إدراكه لنفسه باعتباره عضو في الجماعة.(مذكور،١٩٧٥، ٦٤٤)

والعوامل المؤثرة في الوعي كثيرة منها ما هو داخلي مرتبط بالفرد نفسه وما يجري داخل عقله وقلبه من عمليات، وما هو خارجي كتأثير المجتمع وثقافته ، وما فيه من وسائل إعلام ووسائل تأثير على هذا الوعي كل هذه العوامل تتفاعل وتتداخل لتشكل وعي كل شخص بشكل مختلف عن الآخر حسب نوع ونسبة التفاعل ، ولا شك أن المجتمع بثقافته يفرض قيود على وعي الفرد « فالوعي يقيم علاقة جدلية مع المجتمع والوجود عامة يؤثر فيه ويتأثر إلا أن وعي الفرد يظل إلى حد بعيد مسورا بمستوى الوعي السائد في المجتمع» (بكار،٢٠٠٠، ١١)

ولا يقلل هذا من دور المجتمع في بناء الوعي « فالإنسان نتاج الثقافة فهو عند مولده كائن خام ولا تتبلور إمكاناته إلا في بيئة مادية ووجدانية واجتماعية وثقافية ملائمة وبعد جهد متواصل؛ لذا يمكننا أن نقول أن الوعي معطى اجتماعي»(المرجع السابق، نفس الصفحة).

ويعرف تايلور الثقافة :بأنها الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والعادات وكل القدارت والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع.(كوش، ٢٠٠٧، ٣١)

نستنتج من تعريف تايلور أن الثقافة لا تقتصر على الجانب الفكري والمعرفي للأجيال لأن هذه النظرة تقتصر على جانب واحد من جوانب النشاط الإنساني ، وتهمل الجوانب الأخرى مثل القيم والميول والاتجاهات والمهارات وأنماط التفكير. إن الثقافة هي ذلك الكل المترابط من المعتقدات والأفكار والتقاليد وأساليب التفكير، والتي تحكم في مجموعها سلوك الفرد في مجتمع معين، نتيجة تشربه لهذه العناصر بالوعي واللاوعي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. وعلى ذلك فإن مفهوم الثقافة يشمل جميع التراث المادي ويتمثل في العمران والملبس والمشرب ووسائل المواصلات، والاختراعات من مصانع آلات، وغيرها من الموروثات المادية ، والمعنوي ويتمثل العلوم والفنون والآداب والنظم الاجتماعية وطرائق المعيشة، وهذا ما يعطي لكل أمه أو جماعة طابعها الخاص الذي يميزها عن غيرها.

« ويمكن القول بعد هذا أن الثقافة بمعناها الواسع تشمل جميع الجوانب المادية والروحية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمع بعينه أو فئة اجتماعية بعينها مثل نظم القيم والعادات والتقاليد، ومثل الحقوق الأساسية، إلى جانب الفنون والآداب وطرائق العيش» (بكار، ٢٠٠٠، ٢٢٦)

كان مصدر الثقافة على مر العصور هي اللغة والكلمة سواء كانت مكتوبة أم منطوقة بها تنتقل وتنتشر وتستمر إلى أن تم اختراع التلفاز ثم البث الفضائي ومن بعده الشبكة العنكبوتية وما ساعد على انتشارها أجهزة الهاتف الذكية التي جعلتها في متناول الأطفال والشباب وحتى المسنين « ولا شك أن الثقافات البشرية كلها تواجه اليوم لحظة من أهم لحظات تاريخها في التحول الثقافي والاجتماعي من جهة والتحديات التي تواجهها من جهة أخرى .....ولا يمكن لتغير في وسيلة الاتصال مثل هذا التغير في حدته واتساعه أن يمر دون أن يحدث تغيير ثقافي قوي يتماثل مع قوة الصورة وقوة المادة ... وستتغير تبعا له قوى التأثير الاجتماعية « (الغذامي،٢٠٠٥، ٢٠) ولعل من أبرز مظاهر التهديد للهوية الثقافية، ما طرأ على ألسنة الناس من تغيير في لغتهم العربية،

حيث أصبح التشدق بالألفاظ الأجنبية وتطعيم كل جمله بكلمة أو كلمتين أجنبية من مظاهر الرقي والتطور حتى نشأت لغة مشوهة تسمى (بالعربيزي) وهي اللغة الخليط من العربي والانجليزي، ليس هذا فحسب بل أصبح البعض يكتب رسائل الهاتف الجوال بالحروف الإنجليزية ، كل هذا بفعل الإعلام وشبكات التواصل التي انعكست آثارها جلية على اللغة العربية لما تمثله اللغة من دور رئيس في تشكيل الهوية الثقافية للأمة «فإذا أهمل استخدام اللغة القومية لمجتمع ما فإنه يحدث الانفصال بين واقع هذا المجتمع، وتراثه الثقافي، وهنا يفقد المجتمع هويته ويسود فيه نوع من «الرطانة» ينتهي بتدمير أركان المجتمع وانهياره التام» .(التميمي، ٢٠١٨، ٣٥). يقودنا هذا للعودة لدور المؤسسات التربوية متمثلة في المدارس والجامعات وحتى دور الحضانة في أهمية مضاعفة الجهود في تنمية مهارات اللغة العربيةأ وتعديل مسار اللغة العامية على ألسنة الطلاب وتنمية الاعتزاز باللغة العربية فإذا كانت دوافع أي أمه للحفاظ على لغتها قومية فدوافعنا كمسلمين دينية حيث نزلت معجزة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بلسان عربي مبين لتبقى على مر العصور منبع أصيل لهذه اللغة العظيمة، كل هذا يتطلب زيادة الوعي لدى الطلاب بما تتعرض له هذه اللغة من غزو ثقافي بدأ مع موجات الاستعمار التي اجتاحت الوطن العربي وكان على رأس أهدافها محو الهوية الثقافية لهذه الأمة لتبقى بمنأى عن التطور والرقي، ولكن كيف تتطور المجتمعات في ظل الحفاظ على الموروث ومقاومة محاولات محوه ؟

يقودنا هذا السؤال للحديث عن التغير الثقافي لأن الإجابة تكمن فيه.

التغيّر الثقافي :

من أهم خصائص الثقافة أنها تتغير وهو ما يؤدي عادة إلى تطور البشرية ولكن هذا لا يعني إلغاء الهوية الثقافية حيث هي نقطة الانطلاق لأي تطور حضاري، ويعرف التغير الثقافي بأنه: «التغير في انساق وأفكار متنوعة من المعتقدات والقيم والمعايير» وهذا يعني أن التغير الثقافي يضم (التغير الاجتماعي) ضمن المفهوم العام لهذه الدلالات الاجتماعية والفكرية وكذلك يحدث التغير الاجتماعي في (التنظيم الاجتماعي) أي في بناء المجتمع ووظائفه وهنا يصير (التغير الاجتماعي) جزءاً من (التغير الثقافي) الذي يشمل جميع المتغيرات التي تحدث في أي فرع من الثقافة كالفن

والعلم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في التنظيم الاجتماعي وعلى هذا يكون «التغير الاجتماعي من نتائج التغير الثقافي» (زامل، /https://www.iasj.net iasj?func=fulltext&aId=50340).

كما أن أي تغير اجتماعي ينشأ عنه تغير ثقافي فالعلاقة بين الثقافة والمجتمع متداخلة بحيث يؤثر كل منهما بالآخر، ويعد التنوع الثقافي سببا مهما من أسباب التغير الثقافي، حيث تؤثر الثقافات ببعضها البعض مما يؤدي إلى حدوث تغير ثقافي. ونظرا لأهمية التغير والتنوع الثقافي فقد أعلنت منظمة اليونيسيف يوم ٢١ مايو يوما عالميا للتنوع الثقافي وذلك لدوره البارز في دفع عجلة التنمية في جميع المجتمعات.، وكون التنوع في الثقافات يؤدي إلى التغير والتطور.

ويأخذ التغير الثقافي عدة أشكال فإما أن يكون بالاضمحلال والموت، « فقد تموت الثقافة إذا تفكك المجتمع الذي يحملها عن طريق الفناء أو عن طريق الغزو أو عن طريق الاندماج بثقافة أكبر وظهور ثقافة جديدة نتيجة لانصهار الثقافات القديمة.» (وصفي، ١٩٧١، ٩٥). ويرجع ذلك لتغير ظروف الحياة، وعجز الثقافة الحالية عن إشباع حاجاته الفرد ، أو أن تصبح لديه حاجات جديدة وتعجز الثقافة الحالية عن إشباعها، فتظهر ثقافات جديدة يتكيف معها ويشبع حاجاته من خلالها.

وهناك آلية أخرى تجرى فيها الثقافة لتحقيق غايتها و هي آلية النمو وتحصل داخل الثقافة ذاتها، حيث تتجه نحو التغير التدريجي، وذلك بأن يقوم كل جيل بالإضافة إلى موروثه الثقافي من خلال التعلم و التجربة و تسمى هذه العملية بالتراكم الثقافي و كلما حصل التراكم بإيقاع سريع زادت إمكانية التغير وتسارعت حركته، ويعتبر ذلك بمثابة تصفية و تنقية و تأليف للعناصر الثقافية المتراكمة.

ما يمكن استخلاصه هو أن –التغير الثقافي– ركيزة لنماء البشرية ودخول أي حضارة مسار العالمية، تجاوزا للمحدودية التي لا زالت تطبع بعض المجتمعات ،الشيء الدي يحتم تقبل الثقافات الأخرى مع التركيز على الانتقاء فما يناسب مجتمع قد لا يناسب مجتمع آخر .

ويؤثر التغير الثقافي في اللغة وهو سبب من أسباب التنوع اللغوي حيث «تربط اللغات بين تجاربنا وبيئاتنا الثقافية والفكرية وطريقة تعاملنا مع المجموعات البشرية

ونظم قيمنا وتقاليدنا الاجتماعية وشعورنا بالانتماء سواء بصورة جماعية أو بصفة شخصية ومن منظور التنوع الثقافي يعكس التنوع اللغوي تكيف المجموعات البشرية الخلاق مع بيئاتها الطبيعية والاجتماعية المتغيرة وبهذا المعنى لا تعتبر اللغات مجرد أدوات اتصال بل تمثل نسيج للتعبيرات الثقافية نفسها وهي الحامل للهوية والقيم ورؤى العالم.» (تقرير اليونيسيف، http://www.un.org/ar/events/culturaldiversity-day/assets/pdf/unescoreport.pdf)

التنوع اللغوي:

«هناك لغة عربية أم (لا نعرفها) تفرعت إلى لهجات منها اللهجة العربية الأكادية بفرعيها البابلي والآشوري، واللهجة العربية الكنعانية، واللهجة العربية الآرامية وجميع هذه اللهجات تنتسب إلى العربية العاربة وليس إلى العربية المستعربة، والتي منها قريش وما حولها، وهي أي قريش التي أخذت اللهجة العربية المستعربة أي اللهجة العدنانية ألا وهي اللهجة العربية الفصحى، وهذه اللهجة ليست اللغة الأم ولكنها امتازت عن سواها بمحافظتها على جذر الكلمة الثنائي والثلاثي وحوت عما سبقها الكثير والكثير من ملامح هذه اللهجات» (خشيم وآخرون، ١٣، ٢٠٠٥).

نستنتج مما سبق أن اللغة يمكن أن تتفرع، مع مرور الزمان، إلى لهجات محلية وجغرافية واجتماعية وطبقية وفئوية وإثنية، تخضع بدورها لتغيرات وتبدلات لسانية فونولوجية، وصرفية، ودلالية، وتركيبية. أو تنتج تلك التغيرات عن عوامل سياسية، واجتماعية، واقتصادية، وتاريخية، وثقافية، وحضارية، ودينية.

«واللغات واللهجات تتعرض للتطور عبر الاحتكاك اللغوي، فتنتقل ألفاظ لغة أو لهجة ما إلى لغة أو لهجة مجاورة، بفعل التقارب والاحتكاك والتواصل والتفاعل والتبادل التجاري والحروب السياسية، وبفعل الغلبة والهيمنة والسيطرة، وبفعل الدين كذلك. فاللغة الإنجليزية – مثلا– قد أخذت الكثير من اللغة النورماندية القريبة. كما تأثرت اللغة الأمازيغية باللغة العربية أثناء الفتوحات الإسلامية، وتأثرت اللهجات الجزائرية باللغة الفرنسية تأثرا واضحا، يتجلى ذلك في المعجم اللغوي، والتعابير التركيبية الموظفة. وتتضمن اللغة العربية كثيرا من المفردات من أصل فارسي، وهندي، وأعجمي، وعبري».(حمداوي، ٢٠١٨، ١٣)

ثم تنتقل هذه اللغة عبر الأجيال ومن جيل إلى جيل ويحدث المزيد من الاختلاف حتى تنشأ لهجة مختلفة كثيرا عن اللهجة القديمة الأصلية هكذا ينشأ التنوع اللغوي وهكذا تتنوع اللغة أو اللهجة الواحدة عبر الزمن.

وهناك عدة عوامل تنشأ عنها مختلف التغيرات التي تطرأ على اللغة داخل المجتمع، وهي على أربعة أصناف:

١- عوامل تاريخية مرتبطة بعامل الزمن.

٢- عوامل مكانية تتصل بالتوزيع الجغرافي للغة، وبحسب المناطق والجهات.

٣- عوامل ذات صلة بأشكال استعمالات اللغة ومستوياتها بالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية- الاقتصادية للناطقين بتلك اللغة.

٤- عوامل يتحكم فيها السياق الاجتماعي، ما يضعنا أمام سجلات مختلفة للغة مرتبطة بمناسبة الحديث والمستوى الثقافي للمتكلم اللغـوي.(بوفرة، ١٤، (http://www.alukah.net

واللغة العربية شأنها كغيرها من اللغات مرت بجميع هذه العوامل، فتاريخا احتك العرب بغيرهم من الشعوب وبلغاتهم المختلفة من خلال الفتوحات الإسلامية فأثروا وتأثروا، وانتشر الإسلام ومعه اللغة العربية في قارات الدنيا وانتشر معه العرب في بقاع المعمورة، وتبدل حال العرب من حيث انتشار المدنية والحضارة وتغير نمط حياتهم من البداوة وحياة الصحراء إلى الرفاهية والحضارة ، وأقبل العرب على العلم استجابة لتعاليم الدين الحنيف حتى نبغوا في جميع المجالات وأصبحت البلاد العربية قبلة لطلبة العلم من جميع أنحاء العالم فأصبحت العربية لغة الدين والعلم وجرت على لسان الأعاجم وتأثرت بلغاتهم كما أثرت بهم، وسار اللحن على الألسنة حتى وصل إلى العرب، ونشأت لغة تخاطب لا تتقيد بالقواعد الصحيحة للغة الفصحى الهدف منها تسهيل التواصل بين الناس وسميت هذه اللغة بالعامية وظلت اللغة العربية رغم هذا متسيدة كلغة علم ودين وأدب حتى ضعف العرب، وعدت عليهم عوادي الزمن، وأصيبت الأمة في كيانها بفعل تكالب الأعداء عليها من الخارج وشنوا عليها حروبًا صليبية في المشرقين الأقصى والأدنى بالإضافة إلى الهجمات الاستعمارية الشرسة التي

أتت على الأخضر واليابس في المغرب العربي، وكالعادة حارب المستعمر اللغة العربية وحاول فرض لغته على الشعوب العربية، ومن ناحية أخرى فقد نال الأمة تمزقات داخلية وخلافات وحروب أهلية صاحبها انحلال اجتماعي وسياسي كبيرين. ودخلت الكثير من المفردات الأجنبية وجرت على لسان أهل العربية، وتراجعت مكانة اللغة العربية بين لغات العالم بتراجع مكانة العرب وقوتهم وأصبح الضعف اللغوي ظاهرة بارزة مما أثر بالعديد من الأدباء والمفكرين الذين هبوا للدفاع عن اللغة العربية لعل أشهر ما قيل في هذا المقام قصيدة حافظ إبراهيم حافظ إبراهيم وهذه بعض أبياتها: (إبراهيم ، ١٩٨٧)

رَجَعْتُ لنفْسِي فاتَّهمتُ حَصــاتِي	وناديْتُ قَــوْمِي فاحْتَسَبْتُ حيــاتِي
رَمَوني بعُقمٍ في الشَّبـــابِ وليتَني	عَقِمتُ فلـــم أجــزَعْ لقَولِ عِداتي
أَيهجُرنِي قومِي-عفـــا الله عنهمُ	إلى لغـــة لـــمْ تتّصـــلِ بــــرواة
سَرَتْ لُوثَة الافْرَنجِ فيها كَمَا سَرَى	لُعـــابُ الأفاعي في مَسيـلِ فُـراتِ
فجاءَتْ كثَوْبٍ ضَمَّ سبعين رُقْعـة	مشكَّلَـــة الأَلـــــوانِ مُختلفـــاتِ

ويقول البشير الإبراهيمي:» لغة العرب، قطعة من وجود العرب، وميزة من مميزات العرب، ومرآة لعصورهم الطافحة بالمجد والعلم والبطولة والسيادة فإذا حافظ الزنجي على رطانته، ولم يبغ بها بديلا، وحافظ الصيني على زمزمته، فلم يرض عنها تحويلا، فالعربي أولى بذلك وأحق؛ لأن لغته كانت -في وقت ما- لسان معارف البشر، وكانت – في زمن ما- ترجمان حضارته، وكانت – في وقت ما- ناقلة فلسفات الشرق وفنونه إلى الغرب، وكانت – في وقت ما- هادية العقل الغربي الضال إلى موارد الحكمة في الشرق، وكانت -في جميع الأوقات- مستودع آداب الشرق وملتقى تياراته الفكرية، ومازالت صالحة لذلك، لولا غبار من الإهمال علاها، وضيم من لغات الأقوياء المفروضة دخل عليها، وعاق من الأبناء قلاها وهي – بعد وقبل كل شيء – حاضنة الإسلام، ودليله إلى العقول، ورائده إلى الأفكار.» (الإبراهيمي، ١٩٩٧،٢٨١)

مستويات الاستخدام اللغوي:

تحدث االباحث الفرنسي وليام مارسي عن اللغة الفصحى واللهجة العامية في كتابه (الازدواجية اللغوية العربية) قائلا: «وتأخذ الازدواجية اللغوية معنى التقابل بين ضربين من الاستعمال اللغوي لدى جماعة لغوية واحدة، ترفع منزلة أحدهما فيصبح لغة للكتابة والتعليم، ويعتبر معيارا ولا يستخدم للخطاب إلا مع الخاصة، وتحط منزلة الآخر فيظل لغة للخطاب عند العامة؛ فـالأول فـصيح والثـاني عـامي، ويختص كل منهما بوظيفة اجتماعية لا يؤديها الآخر وتضع مقاييس نحوية ومعجمية فتميز بين درجة التداخل اللغوي، التي تعد من باب الازدواج اللغوي وبين ما هو من قبيل اختلاف المستويات اللغوية في منظومة لغوية واحدة. فلم يعد بسبب ذلك التمييز العلاقة بين اللغة النموذجية و لهجاتها ضربا من الازدواج اللغوي وهو ما ينطبق على العربية الفصحى ولهجاتها.» (النصراوي،٢٠١٣، ١١).

ولو نظرنا إلى مستويات الاستخدام اللغوي نجدها كما يلي:

- **المستوى الأول**: المستوى الفصيح : تعرف اللغة الفصحى بأنها لغة الكتابة التي تدون بها المؤلفات والصحف والمجلات، وشؤون القضاء والتشريع والإدارة، ويؤلف بها الشعر والنثر الفني، وتستخدم في الخطابة والتدريس والمحاضرات، وفي تفاهم العامة إذا كانوا بصدد موضوع يمت بصلة إلى الآداب والعلوم.(البرزاي، ١٩٨٩، ٥٥)

واللغة الفصحى تستخدم في التأليف الأدبي والثقافي وفي كثير من برامج الإذاعة، وتستخدم في المحاضرات العامة إلى حدٍّ كبير، كما تستخدم في الخطاب السياسي وفي الخطاب الديني، ولكنها لا تكاد تستخدم في الحديث إلا بين المثقفين في الغالب، أما في المدرسة فتتمثل في لغة الكتاب المدرسي.

ولكن هل هذه اللغة هي نفسها اللغة العربية الفصحى التي نزل بها القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي وتحدث بها العرب القدماء؟

بالطبع لا فقد نشأت لغة مختلفة تسمى: العربية المعاصرة وهي فصحى العصر الذي نعيشه، فهي السجل المكتوب لثقافة العصر. وصلة العربية المعاصرة بالفصحى المثالية

كصلة الابن بأبيه، يحمل الابن صفات وراثية وثقافية عن الأب ويختلف عنه في أنه يعيش في زمن غير زمن أبيه. واختلاف الزمن يحمل في طياته اختلافا في الرؤية والتفكير وفي أمور الثقافة جميعا».(السوسوة، ٢٠٠٢)

- **المستوى الثاني**: المستوى العامي ، وتعرف اللهجة العامية بأنها طريقة الحديث التي يستخدمها السواد الأعظم من الناس، وتجري بها كافة تعاملاتهم الكلامية، وهي عادة لغوية في بيئة خاصة تكون هذه العادة صوتية في غالب الأحيان.(وافي ، ١٩٧٢، ١٥٣-١٥٤) فيدور بها الحديث اليومي في أمور الحياة، ويتمثل في المدرسة في لغة التلاميذ التي تعلموها في المنزل والبيئة الخارجية.
- **المستوى الثالث**: المستوى بين العامي والفصيح، ويتم فيه الخلط بين المفردات العامية والمفردات الفصيحة ويستخدم في وسائل الإعلام وفي أحاديث المثقفين وفي المؤسسات التعليمية، وقد تستخدمه المعلمة في الشرح لتقريب لغة الكتاب الفصحى وشرحها للتلاميذ فتستخدم مفردات عامية ومفردات فصحى.

ولكن إذا نظرنا إلى واقع اللغة نجد العامية فشت على الألسنة وأصبحت تهدد الفصحى حتى في منابر الأدب والتعليم والإعلام ، وأن الفصحى تعيش أزمة لغوية طاحنة هي في الواقع دليل على انتكاسة الأمة وتبعيتها ، انبهار الجماهير العربية بثقافة الغرب ولغاته وتدهور اهتمامهم باللغة العربية، وعدم اعتزازهم بها مما أدى إلى انتشار ما يسمى بالمدارس العالمية؛ التي تدرس جميع المواد باللغة الانجليزية وتعتبر اللغة العربية فيها مادة من ضمن المواد أي أن الطلاب لا يتحدثون العربية إلا في حصص اللغة العربية والدين فقط، وأصبح من شروط القبول في العديد من الوظائف إجادة اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في بعض الدول التي تعلي من شأن اللغة الفرنسية.

وفي ظل قتامة الواقع هل من سبيل للعودة للغة العذبة الفصيحة، وهل من أمل؟

نعم هناك أمل فقد» وحدت الفصحى نحو خمسين لهجة عربية كانت قائمة قبل الإسلام، وضمتهن في نسيج لغوي واحد، ولسان عربي مبين؛ معتمد على أسس متينة وقواعد راسخة... فكانت أهلاً لحمل كنوز التراث المضيئة منذ اكثر من أربعة عشر قرناً وسايرت الحضارة والتمدن واضطلعت بالتعبير عن مقتضيات العصر ومستلزمات

العلوم والفنون والصناعة... فلم يعف أثرها؛ ولا اندرس وجودها، ولم يحل بها ما حل باللّغات الميتة كاللاتينية التي تشعبت إلى لهجات وتحولت إلى لغات منقطعة الصلة بها، منفصلة عنها. فدرس أثرها؛ وعفا رسمها وزال وجودها. أما العربية فقد تميزت بعنصر جوهري يديمها ويجعلها في حصانة ومأمن من أن يجري عليها ما جرى على اللاتينية... ذلك ان العربية لغة دين سماوي ذي خطر يحتل رقعة شاسعة من العالم؛ بها كتبت أصول الدين تشريعاً وعقيدة؛ وعلى رأس تلك الأصول القرآن الكريم معتمد المسلمين ومرجعهم في شؤونهم الدينية والروحيّة»(الغلامي،١٩٩٩)

ويقع العبء الأكبر هنا على المؤسسات التعليمية حيث ينبغي أن تأخذ دورها لتعيد للغة العربية مكانتها وذلك من خلال:

- رفع مكانة معلم اللغة العربية وتحفيزه على الإبداع .
- إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية بحيث تحفز الطلاب على تعلم لغتهم والاعتزاز بها.
- جعل اللغة الفصحى لغة التخاطب داخل المدارس وتعويد الطلاب على استخدامها في جميع المواقف. وذلك بأن يراعى في تأليف كتب اللغة العربية للصفوف الأولية؛ عند تعليم الأطفال الصغار لمفردات جديدة بأن يتم «عرض صور الأشياء على التلاميذ دون ذكر أسمائها لأن ذاكرتهم صفحة بيضاء تخط بها المعلمة ما تشاء، وتحفر فورا في ذاكرتهم وتوجههم ناحية الفصحى، حيث يكتسبونها بالفصحى وتصوب ما لديهم من مفردات عامية .» (أحمد،٢٠١٤، ٩٣)
- عمل المسابقات التي تحفز الطلاب على كتابة الشعر والنثر من مقالات وقصص.
- زيادة حصص اللغة العربية.
- حث الطلاب على حفظ القرآن الكريم فهو يقوم الألسنة ويعودها على اللغة الفصيحة.
- حث الطلاب على قراءة كتب الحديث الشريف والشعر العربي الأصيل لتنمية ثروتهم اللغوية وتعويدهم على اللغة الصحيحة. فقد ذكر فيجوتسكي أن اكتساب الفصحى يكون بالتكرار المتأني للكلمات ففي كل يوم يكتسب التلميذ

مفردات جديدة ومع الوقت تصبح لديه حصيلة لغوية جيدة يستخدمها بداية في المدرسة ثم يتعود على استخدامها في حياته.(فيجوتسكي،٢٠١٣، ٧)

كتب اللغة العربية في التعليم العام ودورها في الحفاظ على ثقافة المجتمع:

يتمثل الهدف الأساس لكتب اللغة العربية بالحفاظ على الموروث الثقافي للمجتمع، فليس من المستبعد إذن أن يؤثر المجتمع وثقافته تأثيرا قوياً بها. لذا فإننا سرعان ما نجد الأفكار التقليدية عن ما هو مقبول وما هو غير مقبول اجتماعياً منعكسة في الكتب المدرسية . فعلى سبيل المثال يمكننا ملاحظة تأثير الثقافة في الكتب المدرسية في كل مجتمع حيث تختلف عنها في أي مجتمع آخر وذلك تبعا لاختلاف الثقافة والنسيج الاجتماعي. وتعد اللغة عاملا أساسيا في تكوين الثقافة التي بدروها تعطي لكل جماعة من الناس ولكل قوم خصوصيتهم.

وتتحمل كتب اللغة العربية مسئولية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل للمحافظة على لغة الأمة وتاريخها وقيمها، وللمحافظة على هذه الثقافة من جهة أخرى.

ولا غرابة في عظم هذا الدور المنوط بالكتاب المدرسي حيث يعد المعلم الصامت وهو أهم مكون من مكونات المنهج حتى أن الكثير من المشتغلين في الميدان التربوي يعلون من شأنه فيعتبرونه مرادفا للمنهج، وهو أكثر مكونات المنهج استخداما في المدارس، ويعتمد عليه المعلمون بشكل كبير في تدريسهم للمادة، ويعد الوعاء الذي يحمل المادة العلمية من خبرات ومفاهيم ومعارف ومهارات يستهدف المنهج إيصالها للمتعلمين ويمثل الكتاب المدرسي المرتكز الأساسي للتّعليم، ووسيلة تعليميّة تربويّة منظمّة تكون حصيلة خبرات ثقافيّة واجتماعيّة وفنيّة وضعت متناغمة مع أهداف المنهج التي تعكس أهداف المجتمع بهدف تحقيقها.

المعايير الثقافية والاجتماعية لتأليف كتب اللغة العربية:

تم وضع هذه المعايير في ضوء دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. حيث ينبغي أن تعكس كتب اللغة العربية فلسفة المجتمع وثقافته، لأنها وضعت أصلا لتحقيق أهداف المجتمع وآماله وتطلعاته، لذا كان من أهم أسس تصميم الكتب المدرسية بشكل عام وكتب اللغة العربية بشكل خاص الأساس

الاجتماعي والثقافي، ولكن وبالرغم من ذلك فإن من أبرز مظاهر القصور في تصميم الكتب المدرسية، أنها تركز على بعض الجوانب الإجرائية، دون الاكتراث بما عداها، وتشرع في اختيار عناوين الدروس وطرائق تدريسها، دون تأسيس كل ذلك على موجهات نظرية مستقاة من مكونات الهوية الحضارية للأمة، أو دون الاعتماد على أسس تربوية حديثة، فيأتي المنتوج بعيدا عن نفوس المتعلمين، غير متجاوب مع حاجاتهم، ولا معتبراً لواقعهم وما يواجه مجتمعهم من تحديات كبيرة.(الأحمر، ٢٠١٤، ١١).

لذا نقترح عددا من المعايير الاجتماعية والثقافية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم كتب اللغة العربية المدرسية ، وهذه المعايير يمكن تصنيفها كما يأتي:

- معايير مرتبطة بطبيعته المجتمع ورؤيته وتطلعاته.
- معايير مرتبطة بأهداف المنهج ومخرجات التعلم.
- معايير مرتبطة بمحتوى المنهج.
- معايير مرتبطة بطرائق وإستراتيجيات التدريس.
- معايير مرتبطة بالأنشطة اللغوية والتقنيات.
- معايير مرتبطة بالتقويم.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لهذه المعايير المقترحة:

١- تعبر موضوعات كتاب اللغة العربية عن رؤى المجتمع وتطلعاته.

٢- لكل مجتمع من المجتمعات ثقافته وتطلعاته ، وهذه الثقافة وتلك التطلعات من المهم أن تنعكس في محتوى الكتاب ، ومن بين الأمور الواقعية الآن والتي من المهم أن تظهر في محتوى الكتب تناول رؤية المملكة ٢٠٣٠ وما تتطلبه هذه الرؤية من مهارات لتحقيقها.

٣- يتماشى الكتاب مع أهداف المنهج التي تحددها السلطات التعليميّة والتي تعكس بدورها أهداف المجتمع.

٤- بحيث تتضح هذه الأهداف جلية في الكتاب المدرسي وذلك بوضعها في بداية الكتاب كما يتم اختيار الموضوعات التي تسهم في تحقيقها.

٥- يرتبط بمفاهيم المجتمع السائدة كاللغة والدين وقيمه كالوطن والحرية والديمقراطية، بحيث يعزّزها ويفهمها بالشكل الصحيح.

٦- وذلك بأن تطرح موضوعات الكتاب قيم المجتمع وتقاليده، وطبيعته، وتدعّم الهُوِيّة الوطنيّة، بمعنى أن تكون متمشيةً مع فلسفة المجتمع وقيمه، وتقاليده،

٧- تلبى موضوعات كتاب اللغة العربية حاجات المجتمع في عصر العولمة.

٨- وذلك من خلال طرح موضوعات تبين متطلبات هذا العصر ومهاراته التي يجب أن يكتسبها التلاميذ وتنمية هذه المهارات من خلال أنشطة الكتاب.

٩- تتلاءم موضوعات الكتاب مع فلسفة المنهج ورؤية النظام التعليمي للقضايا التربوية.

١٠- وذلك بالتعبير عن هذه الفلسفة في محتوى الكتاب وعدم طرح مواضيع بعيدة عن فلسفة المجتمع ورؤيته للقضايا التربوية المجتمع

١١- تكون مصطلحات الكتاب ومفاهيمه متناسبة مع واقع الطلّاب الثقافي والاجتماعي.

١٢- وذلك بتناول المصطلحات الحديثة والمعاصرة التي طرأت نتيجة الواقع الثقافي والاجتماعي مثل مصطلحات العولمة، والمصطلحات الجديدة التي تظهر نتيجة التغير الاقتصادي والثقافي والسياسي والاجتماعي فمع تسارع الأحداث وكثرة التغيرات التي تطرأ، تُستحدث مصطلحات جديدة للتعبير عنها ويتوجب على الكتاب المدرسي أن يواكب هذه المستجدات.

١٣- تلبى موضوعات كتاب اللغة العربية النمو المتزايد لمجتمع المعرفة(مجتمع التعلم).

١٤- وذلك بإضافة الموضوعات البارزة التي تطرأ في كافة المجالات وعدم الاقتصار على الموضوعات التراثية القديمة فحتى وقت قريب كان موضوع عن الطائرة من الموضوعات الحديثة والمعاصرة أما الآن فيكاد أن يكون من الموضوعات القديمة في ظل القفزات التقنية والاختراعات اليومية، وحتى يكون الكتاب المدرسي مواكبا لروح العصر فلا بد من تلبية هذا الجانب.

١٥- تراعي موضوعات الكتاب أولوية الاهتمامات التربوية والتعليمية.

١٦- تبعا لما يطرأ على المجتمع تتغير الأولويات التربوية، وتتغير تبعا لها أهداف التربية، فعندما تقرر بلادنا بناء مشروع البحر الأحمر (نيوم)وتتحول للسياحة بشكل عام بعد أن كانت مقتصرة على السياحة الدينية فقط؛ يستوجب هذا إعداد الجيل لهذا التحول فلا بد أن تتغير تبعا لذلك موضوعات كتب اللغة العربية لتعكس هذه الأهمية التي سيتغير تبعا لها اقتصاد بلادنا.

١٧- تراعي موضوعات الكتاب خصوصية المجتمع وتطلعاته

١٨- يتميز مجتمعنا بخصوصيته عن باقي المجتمعات، فهو المجتمع المحافظ على قيمنا وتراثنا القديم المتمسك بتعاليم الدين، والمتطلع للحاق بركب الحضارة، لذا فموضوعات الكتب لا بد أن تجمع بين القديم والجديد وبين التقليدي والمبتكر وبين التراث والحضارة القديمة والحضارة الحديثة. لتربي بذلك إنسان متميز لبناء حضارة متميزة.

١٩- تدعم موضوعات الكتاب البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.

٢٠- يجب أن يتضمن محتوى الكتاب قيم المجتمع وأخلاقه لإكسابها للمتعلمين، لأن لكل مجتمع بُعد أخلاقي ونسق قيمي يميزه عن غيره من المجتمعات وللحفاظ على هذا التميز فلا بد عن تعكس كتب اللغة العربية هذه الأخلاق وهذه القيم التي تعطي للمجتمع هويته وخصوصيته.

٢١- تؤكد موضوعات الكتاب تعزيز الهوية الدينية والوطنية، والعربية.

٢٢- في عصر العولمة، قد تنطمس الهوية الثقافية والدينية والوطنية لدى المتعلمين سيما وهم في مرحلة عمرية حرجة يسهل التأثير بها، وما لم تسهم كتب اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية وتعزيزها لدى المتعلمين فقد ينشأ جيل فاقد للهوية.

٢٣- تؤكد موضوعات الكتاب تنمية الاعتزاز باللغة العربية.

٢٤- في ظل الاهتمام العالمي باللغة الانجليزية والاتجاه العالمي لتعلمها لهث الكثير لتعلمها واتقانها، ووصل الحد للتباهي بإجادتها والتشدق بالمفردات الأجنبية حتى عند الحديث مع الأهل والأصدقاء، كل هذا أثر على اللغة العربية، وضعفت على الألسنة لذا لا بد من تنمية اعتزاز المتعلمين بلغتهم العظيمة وذلك من خلال موضوعات تبين مكانة اللغة العربية وخصائصها ومزاياها التي تستمدها من مكانتها الدينية وكونها لغة علم ودين وحضارة عمت ارجاء الدنيا.

٢٥- تواكب موضوعات الكتاب الاتجاهات العالمية المعاصرة لمجتمع المعرفة.

٢٦- تغير دور الطالب مع مطلع هذا القرن بصورة محورية من طالب مستهلك للمعرفة إلى طالب مبدع للمعرفة وصانع لها ومساهم في تطويرها والارتقاء بها، وخاصة في وجود وتطور تكنولوجيا التعليم والتعلم التي فتحت أمامهم عالما جديدا وآفاقا رحبة للإبداع والإضافة بل وإنتاج معرفة جديدة انطلاقا من تعلمه الذاتي وقدراته التي تؤهله لأن يكون صانعًا للمعرفة ومنتجًا للمعلومة، ولديه القدرة على إنتاج علوم جديدة، وتقنيات حديثة، ومعرفة متطورة، مواكبا كل ما هو جديد في العصر الذي يعيش فيه؛ عليه يجب أن تصاغ موضوعات كتاب اللغة العربية ليقرأها المتعلم قراءة إبداعية تدفعه للإبداع والإضافة لا مجرد التلقي السلبي للنصوص.

٢٧- يسهم محتوى الكتاب في تنمية مهارات المتعلم للتعامل مع البيئة والمجتمع بشكل إيجابي.

٢٨- وذلك بطرح موضوعات عن مفهوم المجتمع والبيئة وكيفية المحافظة عليها، ووضع الأنشطة التي تزيد من وعي المتعلمين ومسؤوليتهم اتجاه البيئة والمجتمع.

٢٩- ترسخ موضوعات الكتاب مفهوم الديمقراطية، والتسامح واحترام الرأي، والرأي الآخر.

٣٠- وذلك من خلال موضوعات تتحدث عن مبدأ الشورى والارتباط بين مصطلح الشورى والديمقراطية، وموضوعات حول احترام الدين الإسلامي للأديان الأخرى ،وحرية الدين في الإسلام، وكيف ضمن الدين للإنسان حريته وكرامته مهما كان دينه أو عرقه. وتضمين الكتاب لأنشطة تعزز هذه المبادئ وتعود المتعلمين على استخدامها خلال ممارسة هذه الأنشطة.

٣١- يرسخ محتوى الكتاب العادات، والتقاليد، والقيم الإيجابية للمجتمع.

٣٢- وذلك من خلال موضوعات وقصص تبين جمالية هذه القيم والتقاليد وبالمقابل، نبذ العادات والتقاليد السلبية وتنقية المجتمع منها.

٣٣- تبرز موضوعات الكتاب التحديات التي تواجه المجتمع.

٣٤- وذلك بموضوعات تلقي الضوء على ما أحدثته التغيرات التي طرأت على المجتمع من مزايا وما أحدثته من سلبيات تشكل تحديا أمام المجتمع في كيفية الاستفادة من المزايا دون التأثر بالسلبيات. لأن توعية المتعلمين بالتحديات تشكل لديهم الوعي الكافي لمواجهتها.

٣٥- تتيح أنشطة الكتاب بيئة تعلم تعزز العلاقات الاجتماعية، وأخلاقيات المواطنة.

٣٦- وذلك من خلال الأنشطة الجماعية التي تعتمد على العمل التعاوني، والتي ترسخ في نفوس الطلبة روح التعاون والعمل ضمن فريق، تعزز بالتالي العلاقات الاجتماعية، روح وأخلاقيات المواطنة.

٣٧- توفر أنشطة الكتاب بيئة تعلم تعاونية تنظم سلوك المتعلمين داخل الفصل. ويتعلّم الطّلبة من خلالها تحمّل المسؤوليّة، والعمل التّعاونيّ بين أفراد الجماعة.

٣٨- تسهم أنشطة الكتاب في توفير بيئة تعزز الاحترام بين جميع أطراف العملية التعليمية.

٣٩- وذلك بأن تدربهم الأنشطة عمليًّا على التّحلّي بروح الإيثار، وإنكار الذّات، واحترام الطرف الآخر، وما شابه ذلك من سلوكيات تعزز العلاقات الطيبة مع الآخرين وتساعد على التعايش

٤٠- تراعي موضوعات الكتاب وأنشطته خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة: المتفوقين، والموهوبين، و المعاقين. حيث تراعى حقوق جميع الفئات بما يضمن المساواة والعدالة الاجتماعية، وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية، في الموضوعات والأنشطة، وإكساب المتعلمين قيم ومهارات التعامل مع هذه الفئة.

٤١- تساعد أنشطة الكتاب على تنمية قدرة المتعلم على تحمل المسئولية واتخاذ القرار.

٤٢- وذلك بتضمين محتوى الكتاب موضوعات تعزز عادات سلوكيّة إيجابيّة تساعدهم على تحقيق ذواتهم، والاعتماد على أنفسهم، وتحمل المسئولية، واتخاذ القرار، ويضاف إلى ما سبق تحقيقها الاستقلال والثّقة بالنّفس لدى الطّلبة

٤٣- تسهم أنشطة الكتاب في تنمية مهارات التعامل في المواقف الحياتية.

٤٤- وذلك من خلال الموضوعات التي تنمي مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، وغيرها من المهارات التي تعد المتعلمين لمواجهة المشكلات الحياتية وذلك من خلال طرح قضايا ومشكلات تتطلب ممارسة كل هذه المهارات لحلها.

٤٥- يشترك في تقويم الكتاب مؤسسات الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والاشراف التربوي، ووسائل الإعلام المتعددة.

٤٦- تتعدد أساليب وأدوات التقويم المتضمنة في الكتاب المدرسي وفق ظروف المتعلمين بجميع فئاتهم. وذلك بتضمينه أنشطة وأسئلة متنوعة تقيس كافة المهارات والذكاءات.

٤٧- يتمكن المهتمون بالتعليم: المعلّمون والمتعلّمون، وأولياء الأمور، والمجتمع من تفهم إجراءات التقويم، ونتائجه.

وذلك ليسهم الجميع في تطوير الكتاب وفق تطلعات المجتمع.

المراجع:

١- إبراهيم. حافظ. (١٩٨٧) ديوان حافظ إبراهيم، ط٣. الدار المصرية للكتب، القاهرة.

٢- الإبراهيمي. محمد البشير (١٩٩٧) . الآثار. ط١ . دار الغرب الإسلامي. لبنان، ج٣.

٣- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني (٢٠٠٦) .الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة. القاهرة.

٤- ابن خلدون (١٩٨٤) المقدمة . ط١ الدار التونسية للنشر. المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

٥- أبو حويج . مروان (٢٠٠٦) . المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها ، عناصرها، أسسها، عملياتها . دار الثقافة للنشر والتوزيع . عمان ، الأردن.

٦- أحمد، سليمان عطية . (٢٠١٤) . نمو الدلالة واكتساب المفاهيم. دراسة ميدانية لاكتساب الدلالة عند الأطفال. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي . القاهرة.

٧- البرازي ،مجد. (١٩٨٩) . مشكلات اللغة العربية المعاصرة. ط١، مكتبة الرسالة. عمان.

٨- الأحمر، عبد السلام،(٢٠١٤) دليل تأليف الكتاب المدرسي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

٩- بكار. عبد الكريم . (٢٠٠٠) الرحلة إلى الذات. تحديد الوعي. ط١، دار القلم. دمشق.

١٠- بوفرة. عبد الكريم . علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية. http://www.alukah.net/books/files/book_7092/bookfile/elm%20ellogha.doc تمت المراجعة ١/ ١١/ ٢٠١٨ الساعة ١٠ ص.

١١- تقرير اليونيسيف، الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. http://www.un.org/ar/events/culturaldiversityday/assets/pdf/unescoreport.pdf تمت مراجعته في ٢٨/ ١١/ ٢٠١٨ م الساعة ١١ص.

١٢- التميمي عبد العزيز صلاح. المناهج، تنظيماتها، أسسها، http://drattamimi.com تمت مراجعته ١٩/ ١١/ ٢٠١٨ الساعة ٨ صباحا.

١٣- الجابري، محمد (٢٠٠٠م) ، العولمة والهوية الثقافية ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية (العرب والعولمة) التي عقدت من ١٧ -٢٠ ديسمبر ١٩٩٧م ، الناشر : مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، لبنان ،ص٢٩٧ -٢٩٨.

١٤- الجرجاني . الشريف علي بن محمد (١٩٩٨) ، التعريفات. دار عالم الكتب. بيروت .

١٥- حمداوي، جميل (٢٠١٨) . اللسانيات الاجتماعية، شبكة الألوكة ، تمت المراجعة في ٧/ ١١/ ٢٠١٨ الساعة ١٢ص.

١٦- خشيم . علي فهمي وآخرون. (٢٠٠٥) .بحوث ندوة الوحدة والتنوع في اللهجات العروبية القديمة. مجمع اللغة العربية، طرابلس، ليبيا.

١٧- حمش. رينا طه مصطفى. (٢٠١٣). دور معلمي المرحلة الأساسية العليا في الحفاظ على الهوية الثقافية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

١٨- دنيس . كوش (٢٠٠٧) . مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني . ط١ ،مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت، م. ص٣١.

١٩- زامل، يوسف عناد. سوسيولوجيا التغير قراءة مفاهيمية في ماهية التغير واتجاهاته. https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=50340 تمت مراجعته ٢٨/ ١١/ ٢٠١٨. الساعة ١٢ م

٢٠- السوسوة . عباس . (٢٠٠٢) . العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، دار غريب، القاهرة

٢١- العاني . خليل نوري مسيهر.(٢٠٠٩) .الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية. ط١ . مركز البحوث والدراسات الإسلامية. العراق.

٢٢- الغذامي. عبدالله، (٢٠٠٥) . الثقافة التلفزيونية، ط٢. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء.

٢٣- الغلامي، واثق محمد نذير . (١٩٩٩) . علاقة اللهجة العامية باللغة الفصحى، مجلة التراث الشعبي (السنة الثلاثون)، والتي كانت تصدر عن دار الشؤون الثقافية العامة بوزارة الثقافة والإعلام بجمهورية العراق، العدد الاول .

٢٤- فيجوتسكي، ليف،(٢٠١٣). التفكير واللغة النظرية الثقافية التاريخية، ترجمة عبد القادر قنيني، د.ن. المغرب.

٢٥- الماحي . عبد النور محمد (٢٠٠٩). مدخل إلى علم اللغة العام. مكتبة الرشد. الرياض.

٢٦- مذكور . إبراهيم (١٩٧٥) . معجم العلوم الاجتماعية . د،ط . الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. ص٦٤٤.]

٢٧- معجم المعاني، https://www.almaany.com/ تم الاسترجاع في ١٨/ ١١/ ٢٠١٨، الساعة . ٩ صباحا.

٢٨- النصراوي. الحبيب . (٢٠١٣) . الازدواجية اللغوية والهوية العربية. مجلة الإذاعة العربية.ع٤. ص ص ٩-٢٢.

٢٩- وافي. علي عبد الواحد. (١٩٧٢) . فقه اللغة. ط٧ . دار النهضة المصرية للطباعة والنشر. القاهرة .

٣٠- وصفي ، عاطف . (١٩٧١). الانثروبولوجيا الثقافية مع دراسة ميدانية للجالية اللبنانية االسالمية بمدينة ديربورن الامريكية . دار النهضة العربية . بيروت .

٣١- يونسكو، معهد التربية الأنروا، (١٩٧٢) - الكتاب المدرسي والمنهاج- تعيينات مطبوعة.

الفصل الخامس

معايير تصميم الأنشطة والتدريبات والتقويم في كتب اللغة العربية المدرسية

د.عبدالله بن محمد آل تميم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك
كلية التربية- جامعة أم القرى

الفصل الخامس

معايير تصميم الأنشطة والتدريبات والتقويم في كتب اللغة العربية المدرسية

د.عبدالله بن محمد آل تميم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك
كلية التربية- جامعة أم القرى

مقدمة:

لاشك أن اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية؛ لشرف القرآن الكريم، والسنة الشريفة، فهي تجمع بين أبناء الأمة العربية والإسلامية في وعاء لغوي واحد، كما أنها - برأي جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب- تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، أي أنها لغة الحضارة العالمية؛ لهذا لابد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى المبسطة التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء الوطن العربي، والالتزام بسياسة لغوية واحدة ؛ خشية من عزوف أبناء اللغة العربية عنها إلى محاكاة لغة اللهجات العامية، واللغات الأجنبية ، وذلك حفاظاً على لغة القرآن الكريم ولسان خير المرسلين.

وهكذا نجد أن اللغة العربية اليوم تشهد تحديات عربية وعالمية في العصر الحالي من خصومها، بسبب الظروف الراهنة التي تحيط بها، منها إطلاق الدعوات إلى تهميشها،أو تغيير سماتها، أو الانتقاص من وظيفتها، هذه الظروف تفرض علينا إعادة حيوية اللغة العربية من جديد بأسلوب جذاب عن طريق تعليمها وظيفياً في ميادين العلم والمعرفة، وخلق ذائقة فنية لدى المتعلمين الصغار؛ للإقبال على تعلم اللغة العربية من خلال الإحساس بقيمتها، وكنوزها الثمينة، بحيث يتمكنون من استعمالها في المواقف اللغوية كافة.

ولعل من أبرز هذه التحديات أيضًا قيام المتخصصين في تعليم العربية ببناء مناهجها بناءً علميًا صحيحًا يدفع المتعلمين إلى ممارسة هذه اللغة ممارسة حقيقية، بدلاً من حفظ قواعدها واستظهارها، ولذا لابد أن تتضمن مناهج تعليم اللغة العربية مجموعة من

العناصر بدءًا من الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى اللغوي، وإستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المختلفة، ولابد أن تتكامل هذه العناصر فيما بينها تكاملاً يحقق التناغم والاتساق بين كل مكون وآخر وبين المكونات جميعًا، ومن بين هذه العناصر يتناول الكاتب ثلاثة مكونات من مكونات مناهج اللغة وهي: الأنشطة اللغوية، والتدريبات، والتقويم اللغوي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا- الأنشطة اللغوية: مفهومها، أهميتها، أنواعها، مستوياتها المعيارية، نماذجها:

تعد الأنشطة اللغوية من أهم مقومات العملية التعليمية التي تسهم في تربية النشء تربية متكاملة في جميع مراحل التعليم ومستوياته المختلفة؛ فالنظام التعليمي الحديث لا يقف عند حد تحفيظ التلاميذ وتلقينهم قدراً معينا من المعلومات في موضوعات مختلفة، ولكنه ينهض بالدرجة الأولى بإعداد المواطن الصالح على العطاء عن طريق تدريبه على أساليب التعليم الذاتي والتفكير العلمي وتنمية شخصيته ومهارته بالتفاعل مع حاجات المجتمع ومشاكله، وبالإفادة من قدرات الطالب ورغباته واهتماماته.

مفهوم الأنشطة اللغوية:

طُرحت العديد من التعريفات عن الأنشطة اللغوية، ولعل منها ما أشار إليه (سمك، ١٩٩٨، ٥٦٢) إلى أن الأنشطة اللغوية يقصد بها الألوان المتنوعة من التحدث والاستماع والقراءة والكتابة التي يمارسها التلميذ داخل المدرسة وخارجها برغبته، على أن تكون ممارسته لها خارج الجدول الدراسي غير متكلفة، وأن تكون منظمة تنظيمًا خاليًا من صرامة القيود التي تفرضها الحصص الدراسية .

أو أنها ألوان منوعة من الممارسات العملية للغة، يقوم بها الطلاب ويستخدمون فيها اللغة استخدامًا موجهًا ناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة (إبراهيم، ٢٠٠٤، ٣٨٩) .

وعرفها قاموس التربية (Dictionary of Education، 1973، 9) بأنها مواقف تعليمية شاملة يشارك فيها الطالب برغبته؛ لإشباع حاجة لديه، وتحقيق هدف مرغوب فيه وهذه الأعمال ليست منفصلة عن المواد الدراسية التي يتعلمها الطلاب، بل إنها أعمال ومهام مرتبطة بالمواد الدراسية وتابعة لتحقيق أهدافها.

وعرف (فضل الله، ١٩٩٨، ٩٤) الأنشطة اللغوية بأنها الأعمال التي يمارسها المتعلم بإرادته، أو بتوجيه من معلمه، ليس بغرض إتقان مادة دراسية، أو الحصول على درجات شهرية، وإنما رغبة في المعرفة، وحبًا في الاستمتاع، وقضاء وقت الفراغ وإرضاء لهواية خاصة.

وعرفها (عبد الباري، ٢٠١٣، ٤٤٦) بأنها مجموعة من الممارسات والأعمال المخططة تخطيطًا جيدًا، والتي يؤديها التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم العام في أثناء استعمالهم للغة (استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة) أو عند تعلمه لبعض الفروع اللغوية كالنحو، والتعبير، والإملاء، والخط، والأدب، والنصوص، والبلاغة...إلخ؛ وتحقيق المشاركة والإيجابية والتفاعل المثمر بين الطلاب؛ بغية تحقيق إشباع حاجة أو بلوغ هدف واضح، وقد تتم هذه الأعمال والمهام داخل قاعة الدرس أو خارجه.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الأنشطة اللغوية بأنها مجموعة من ألوان النشاط اللغوي التي يمارسها الطلاب عند ممارستهم للمهارات اللغوية المختلفة، أو عند دراستهم للفروع اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وتعبير وقراءة وكتابة ممارسة حقيقية تتم في مواقف طبيعية، وتكون منظمة ومخططة بعناية.

أهمية الأنشطة اللغوية:

تنبع أهمية الأنشطة اللغوية من كونها تمثل أوسع أنواع النشاط وأعمقها؛ لأن حدودها لا تقتصر على تعلم اللغة العربية فحسب، بل يتعدى أثرها إلى ممارسة الأنشطة المدرسية في المناهج المختلفة؛ لسبب بديهي ألا وهو أن اللغة هي ناقلة الأفكار والحقائق والمعلومات والمهارات والخبرات، وتتجلى أهمية الأنشطة اللغوية فيما تؤديه إذ تعد صورة مصغرة لما يجب على الطلاب القيام به في مجتمعهم الخارجي من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، ومن ثم تصبح بمثابة المفتاح الذي يقدم لهم؛ ليدخلون به أبواب الحياة في آفاقها الواسعة، وتكيفهم بما يحتاجون إليه في حياتهم العامة (حماد، ٢٠١٢، ٢٧٩).

وتبرز أهمية الأنشطة اللغوية في أنها من أفعل الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة في تحقيق أهداف تعليم للغة العربية، حيث أصبح مسلمًا به أن اللغة لا تعلم بالقواعد والدراسة المنظمة وحدها، بقدر ما يتم تعليمها بالتقليد والمحاكاة والممارسة

السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير، والأنشطة اللغوية بمجالاتها المتنوعة من أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة (جاب الله، والشيزاوي وجمل، ٢٠٠٥، ١٧).

ومن مظاهر أهمية الأنشطة اللغوية إفادتها للطلاب في العديد من المناحي منها (Slattery ، Mary & Willis ، Jane، 2001، 16):

- تساعد في جعل عملية التعلم عملية ممتعة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- تساعد في تنمية الميول والاتجاهات نحو تعلم اللغة.
- تزيد من الثروة اللغوية للطلاب.
- تكسب الطلاب بعض المهارات الاجتماعية المحببة مثل: التعاون، وتحمل المسئولية، والتحلي بروح الجماعة.
- تشعر الطلاب بالراحة عند تعلمهم للغة.
- تدرب الطلاب على التخطيط الجيد للأنشطة، وحسن تنفيذها بما يحقق الأهداف الموضوعة لها.
- تزيد من كفاءة الطلاب اللغوية.
- تساعد في تكوين العادات اللغوية السليمة، وتثبتها، مع استخدام اللغة استخدامات صحيحة في المواقف الحياتية المختلفة.

كما تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة دافعية الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، واتجاههم نحو التعلم، وتعمل على تحقيق أهداف اللغة:

- تعد ممارسة الأنشطة الكلامية بمختلف أشكالها وأوضاعها الممكنة طريقة فعالة في بعث الحياة في العناصر اللغوية المكتسبة، كما أنها تدرب الطلاب على حسن القول، وجودة الأداء، وحسن اختيار الكلمات المناسبة للموقف الكلامي ولأقدار المستمعين، علاوة على أنها تمكنهم من الجرأة والشجاعة ومواجهة الجمهور.

- تسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية؛ لأنها تمكن الفرد الأفراد من إطلاق العنان لأفكارهم وخيالهم، كما أنها تدربهم على التأمل والروية، واختيار الكلمات والأفكار المناسبة للموضوع، علاوة على التحبير والتجويد في العمل الكتابي، كما أنها تعودهم على الالتزام بالجمال والنظافة اللازمة لإخراج العمل الكتابي بصورة لائقة.
- تزيد ممارسة الأنشطة القرائية من قدرة المتعلمين على القراءة وقدرتهم على التحصيل وتنمي اتجاهاتهم نحو القراءة كما تزيد من تحسين الاتجاه القرائي لدى المتعلمين ذوي المشكلات في الفهم السمعي وفى اللغة.
- تزيد ممارسة واستخدام المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة من حيويته وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير،كما تعمل على تنميته والإسراع في إغنائه.
- تمنع ممارسة واستعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة من ركودها وتحميها من النسيان، وتجدد فيها الحياة وتكسبها حيوية واستمرارا.
- تعتبر الممارسة الحقيقية للغة القاعدة الأولى في تكوين وتطوير واستمرار فاعلية كل مصدر من مصادر الثقافة الفكرية والثقافة اللغوية .
- تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى ظهور تحسن في الاتصال اللغوي؛ باختيار الكلمات والعبارات الدقيقة والمنطقية، وإنتاج أفكار جديدة.
- تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة التحصيل اللغوي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة.
- تعمل ممارسة الأنشطة اللغوية على تثبيت الكثير من العادات اللغوية الصحيحة في فروع اللغة المتنوعة، واستخدامها استخداما ناجحا في مواقف الحياة الطبيعية.
- تنقل ممارسة الأنشطة اللغوية الطلاب من ثقافة الذاكرة وخلق الطالب المبرمج الآلي المتذكر غير النشط إلى ثقافة الإبداع حيث التحرر من قيود الكتاب المدرسي إلى آفاق فكرية وثقافية أعمق أكثر شمولاً.

من خلال ما سبق يتضح أهمية الأنشطة اللغوية في أنها تدفع الطلاب إلى المشاركة الإيجابية في دروس اللغة، كما أنها تمكنهم من إتقان مهارات الاتصال اللغوي بشقيه: الشفهي والكتابي، وذلك من خلال تدريبهم على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، في مواقف الحياة المختلفة، وقدرتهم على حسن التعبير عما يعتلج في صدره ويلوح بخاطره.

أنواع الأنشطة اللغوية:

للأنشطة اللغوية العديد من الأنواع والتصنيفات، ولقد عكف المختصون في طرائق التدريس في تصنيف الأنشطة اللغوية تصنيفات شتى منها (صبري، ٢٠١٠، ١٤٤-١٤٦):

١- **تصنيفها وفق عمليتي التعليم والتعلم**: **حيث تقسم الأنشطة اللغوية إلى**:

- **أنشطة تعليم**: وهي الأعمال والمهام التي يقوم بها المعلم بالاشتراك مع المتعلم، ويتم ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه بهدف إضفاء المتعة والتشويق على العملية التعليمية، وتيسير نقل الخبرات التعليمية وتنميتها لدى المتعلم، والأنشطة التعليمية قد تكون صفية أو غير صفية، وكلا النوعين يدعم -إلى حد كبير- العملية التعليمية، ويساعد على تحقيق أهدافها.
- **أنشطة تعلم**: وهي متطلبات وأعمال يقوم بها المتعلم؛ لتساعده في اكتساب وتنمية خبراته، وهي أكثر من مجرد ملاحظة واستماع المعلم مثل: جمع المعلومات، والتحدث مع الآخرين، وقراءة الكتب والمجلات، أو إجراء بعض البحوث.

٢- **تصنيفها وفقًا لمكان ممارستها إلى**:

- **أنشطة صفية**: وهي الأنشطة اللغوية التي تتم بصورة نظامية داخل حجرات الدراسة، والأنشطة الصفية هي كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم من أعمال وأفعال داخل حجرة الدراسة بهدف دعم عملية التدريس، وزيادة فاعليتها في اكتساب المتعلمين المزيد من الخبرات.
- **الأنشطة غير الصفية**: وهي نوع من الأنشطة التعليمية أو التعلّمية التي يقوم بها المعلم أو المتعلم بعيدًا عن جدران الدراسة، ومن أمثلة هذا النوع من

الأنشطة القراءة الخارجية أو الحرة، والرحلات، والبحث في مصادر التعلم الخارجية كالدخول على شبكات الإنترنت.

٣- تصنيفها وفقًا للمجال اللغوي:

وصنفت الأنشطة اللغوية وفق المجال اللغوي الذي تنتمي إليه إلى (عبد الباري، ٢٠١٨، ٦١ - ٦٣):

- أنشطة خاصة بالمفردات اللغوية.
- أنشطة الاستعداد القرائي.
- أنشطة نطق الحروف والكلمات والجمل.
- أنشطة استماع.
- أنشطة تحدث.
- أنشطة فهم قرائي.
- أنشطة نحوية.
- أنشطة إملائية.
- أنشطة أدبية.
- أنشطة القراءة الحرة.
- أنشطة كتابة البحوث العلمية.
- أنشطة كتابة المقالات.
- أنشطة كتابة التراجم والسير ...إلخ.
- الإذاعة المدرسية.
- الصحافة المدرسية.
- تمثيل الأدوار.

- المناظرات.
- الندوات والمؤتمرات والأمسيات الشعرية.
- الألغاز والأحاجي اللغوية.
- الألغاز والأحاجي النحوية.
- الألغاز والأحاجي الشعرية.
- جماعة الخطابة.
- مجلة المدرسة.
- صحيفة الفصل.
- جماعة الأنباء (الأخبار).
- جماعة المكتبة وأصدقاء الكتاب.
- نادي اللغة العربية.
- قراءة الكتب والمراجع اللغوية المتخصصة، أو المشاركة في إعدادها ونشرها.
- البحث في المعاجم والقواميس ودوائر المعارف اللغوية.
- المشاركة في الألعاب اللغوية أو تصميمها وإعدادها.
- المشاركة في مشروعات لغوية كمشروع محو الأمية.
- تتبع سير الأدباء والشعراء والخطباء، وعلماء اللغة ودراستها.
- تتبع سير مشاهير الأدباء الذين حصلوا على جوائز عالمية مثل: جائزة نوبل في الأدب، أو جائزة الملك فيصل العالمية للدراسات الأدبية والإسلامية.
- جمع المؤلفات النادرة لبعض الكاتب أو العلماء.

من خلال ما سبق يتضح أن الأنشطة اللغوية تتنوع تنوعًا ملحوظًا بتنوع المهارات اللغوية والمستويات المتدرجة لكل مهارة، فهناك أنشطة لغوية خاصة بفن الاستماع، وأخرى بالتحدث، وثالثة للقراءة ورابعة للكتابة، وفي كل فن من فنون اللغة مستويات

متعددة بدءًا من المستوى المبتدئ، ثم المتوسط، والمستوى المتقدم أو الفائق، والشيء نفسه في فروع اللغة، فنجد أن هذه الأنشطة تتنوع بتعدد الفروع اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وأدب ونصوص وتعبير، وخط وإملاء ...إلخ، وتتنوع كذلك بتنوع مجالات الاتصال اللغوي الشفهي والكتابي، غير أن العبرة والغاية في هذه الأنشطة هي أن تكون غرضية ومنظمة، ومخطط لها بعناية وتخدم الهدف العام لتعلم اللغة، بحيث تعين الطالب على حسن التواصل مع بني جلدته.

المستويات المعيارية للأنشطة اللغوية:

حددت (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٠٣، ٢٠٠ - ٢٠٤) مجموعة من المستويات المعيارية للأنشطة التعليمية عامة ومنها اللغوية بطبيعة الحال وهي:

المعيار الأول: تستند أنشطة التعليم والتعلم إلى مفهوم وحدة المعرفة، ويتضمن هذا المعيار مؤشرات الأداء التالية:

- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تعزيز وتنمية المفاهيم الشاملة للمعرفة.
- تتيح أنشطة التعليم والتعلم مواقف متعددة؛ لتأكيد التكامل بين مجالات المعرفة المختلفة.
- تربط أنشطة التعليم والتعلم الطلاب بالحاجات المهنية والقضايا الاجتماعية المتصلة بتطبيقات المعرفة.
- تساعد أنشطة التعليم والتعلم الطلاب في بناء مدركاتهم من خلال عمليات تطبيق المعرفة وتحليلها ونقدها.
- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تنمية خبرات الطلاب وقدراتهم المعرفية من خلال تناولهم لمشكلات معرفية واقعية.

المعيار الثاني: تشمل أنشطة التعليم والتعلم عمليات التفكير المختلفة، ويشمل هذا المعيار مؤشرات الأداء الآتية:

- تربط أنشطة التعليم والتعلم بالمعرفة القبلية للطلاب وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم وأهداف التعلم الجديدة من خلال استخدام إستراتيجيات معالجة المعلومات.

- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تقديم النموذج لممارسة مهارات وقيم التفكير والبحث.
- تؤكد أنشطة التعليم والتعلم مشاركة الطلاب في مواقف لتفعيل التفكير وحل المشكلات، بما يحقق التعلم ذا المعنى.
- تعمل أنشطة التعليم والتعلم على إتاحة الفرصة المناسبة لممارسة السلوك التعاوني، وتشجع المناقشات الصفية، وتنمية المهارات الاجتماعية المهمة.
- تتيح أنشطة التعليم والتعلم الفرص المناسبة للطلاب للتوجيه الذاتي، والتعلم التأملي بما يتفق وأنماط تعلمهم.

المعيار الثالث: أن تتطلب الأنشطة تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة، ويحوي هذا المعيار المؤشرات التالية:

- توفر بيئة التعليم مناخًا آمنًا لجميع الطلاب، يسوده العدل والاحترام والتعزيز.
- تحدد بيئة التعليم ضوابط لسلوك الطلاب داخل الصف الدراسي وتطبيقها.
- تساعد بيئة التعلم على توظيف الوقت المتاح لممارسة الأنشطة العملية والتطبيقية بشكل فعال.

المعيار الرابع: أن تتضمن الأنشطة مكونًا أساسيًا لتقييم تعلّم الطلاب وأنشطة التعليم بصور مستمرة، ويضم هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تستخدم أنشطة التعليم والتعلم أساليب ومصادر متنوعة للمعلومات لتقييم تعلم الطلاب.
- تهتم أنشطة التعليم والتعلم بجمع الأدلة حول تعلم الطلاب وتحليل البيانات لتقييم عملية التعليم والتعلم وتطويرها.
- تشرك أنشطة التعليم والتعلم جميع الطلاب في تقييم تعلمهم باستخدام آليات التقييم الذاتي والتقييم الأصيل.
- تعتمد أنشطة التعليم والتعلم على المناقشات مع الزملاء وإدارة المدرسة حول الممارسات التدريسية وطرق تحسينها.

- تتطلب أنشطة التعليم والتعلم إعداد تقارير عن أداء الطلاب واستخدامها في عملية اتخاذ القرار على جميع المستويات.

في ضوء العرض السابق يشير الباحث إلى ضرورة اتساق المستويات المعيارية للمنهج مع كل من:

- أهداف مناهج اللغة العربية.
- طبيعة الفن اللغوي أو الفرع اللغوي الذي يتم تعليمه للطلاب.
- طبيعة المتعلمين.
- طبيعة المحتوى اللغوي المقدم للطالب.
- أهداف التقويم الأصيل في مجال تعليم وتعلم اللغة.

ثانيًا: التدريبات اللغوية: (مفهومها، أهميتها، أنواعها، معاييرها):

يعد الكتاب المدرسي من أهمّ موادّ تعليم اللغة العربية؛ ومن هنا فإنّ المربّين يوصون بالعناية بإعداده، ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لأبنائها أو لغير أبنائها، ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمرًا لا يحتاج إلى تقرير أو إثبات، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية، فعملية تعليم اللغة واستخدامها في مواقف اتصالية يرتبط بوجود كتاب مدرسي، وتعد التدريبات اللغوية من مواد التعلم التي تضمن في مناهج اللغة؛ لتدعيم التعلم اللغوي لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي (اللغوي والثقافي) لمنهج اللغة، وفيما يأتي عرض تفصيلي لمفهوم التدريبات اللغوية وأهميتها وأنواعها ومعاييرها:

مفهوم التدريبات اللغوية:

الواقع أنّ تعلم اللغة ليس إلا تكوين العادات اللغوية الصحيحة القابلة للممارسة في سياقات تواصلية، ويمر تعلّم اللغة بما يمر به تكوين أية عادة من مراحل حتى

تثبت عند صاحبـها ويصعب بعد ذلك تغييرها، ولا تثبت العـادة عند الإنسان إلا بمزيدٍ من الممارسـة وكثرة الرد. وتعلم العربية يهدف في المقام الأول إلى إكساب الطلاب مجموعـة من المهارات اللغوية إلى الدرجـة التي تجعلهم يفكـرون بالعربية ويستعملونـها استعمالاً صحيحاً يقرب من مستوى اللغة الصحيحة والسليمة أو ما يطلق عليها اسم اللغة الفصيحة.

أما عن مفهوم التدريبات عامة فيعرفها (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٢٤٢ - ٢٤٣) بأنه عملية تعلم تخططها المنظمة لأفرادها لرفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم ودوافعهم واتجاهاتهم في سبيل الوصول إلى أهدافها، وعليه يقاس نجاح أي نظام للتدريب بمدى قدرته على تحقيق رسالته في تنمية وتطوير السلوك البشري بما يتلاءم وتحقيق الأهداف المطلوبة.

بينما يعرف (طعيمة، ١٩٨٥، ٢٢٩ - ٢٣٠) التدريبات اللغوية بأنها من أهم أشكال النشاط التربوي التي تستهدف تثبيت هذه المهارات سـواء على المستوى الإدراكي أو النفسي حركي، كما أنّ من شأن التدريبات تهذيب المهارات اللغوية المكتسبة أي حذف ما يعلق بـها من شوائب في التعلم وما يبدو فيها من خطـأ في أشكال الأداء، وما يتسرّب إليها من أنماط اللغة الأم التي تعوّد الدارس عليها.

أو هي مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلّمية المتصلة بالقواعد الأساسية للغة (الإملائية، والنحوية، والصرفية) التي تركز على نشاط المتعلم عند ممارسته لأداءات لغوية شفهية وكتابية، تتيح للطلاب استثمار قدراتهم ومكتسباتهم المعرفية السابقة في استيعاب القواعد اللغوية وتطبيقها من خلال البحث عن أجوبة وحلول مناسبة للمشكلات اللغوية المطروحة وفق توجيهات معينة من الأستاذ تجعل المتعلم يسير في اتجاه بلوغ الأهداف المقصودة من الدرس اللغوي (السبع، ٢٠١٧، ١٠٦).

من خلال ما سبق نشير إلى أن التدريب اللغوي هو عبارة عن مجموعة من التراكيب اللغوية تتيح للتلميذ أو الطالب التدرب على أشكال استعمالات الجمل والألفاظ استعمالاً صحيحاً عن طريق محاكاته لهذه التراكيب وفهم الغرض من استخدامها، ومن ثم توظيفها في لغته الأم، ومن ثم فإن هذا المفهوم يتصل بالبعد القاعدي للغة بحيث يشمل النحو والصرف والقواعد الإملائية والبلاغية؛ لتوظف هذه القواعد بشكل سليم في توصيل الرسالة اللغوية سواءً أكانت هذه الرسالة شفهية أم كتابية.

ومن ثم فإن التدريبات اللغوية تجمع بين أمرين هما: أنها جزء أو نوع من الأنشطة اللغوية التي تهتم بقواعد اللغة وكيفية تطبيقها وتوظيفها في سياقات اتصالية مناسبة، كما أنها نوع من أنواع التقويم التكويني أو البنائي الذي يسعى إلى ترسيخ القاعدة اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية، بلاغية) في أذهان الطلاب، ولذا فالتدريبات اللغوية ليست اختبارًا وإنما هي تطبيق للقواعد اللغوية في سياقات مختلفة، وبأشكال وتراكيب متعددة حتى ترسخ القاعدة اللغوية في أذهان المتعلمين، والمتأمل في مفهوم التدريب اللغوي يجد أنه يوجد فرق بينه وبين الاختبار اللغوي من عدة وجوه تبيانها كما يلي:

- تهدف التدريبات اللغوية إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات، بينما تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب منها بعد أن تدرب عليها.
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم أو بعبارة أخرى فإن التدريب في الأساس عملية تعليمية، بينما نجد أن الاختبار عملية حكمية أو قياسية هدفها الأساسي الحكم على مستوى الطالب وتحديد الدرجة التي حصل عليها في الاختبار.
- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة التي أدى بها الطالب المهارة اللغوية، بينما في الاختبار يمتد إلى منح هذا الطالب درجة بناء على استجابته لمفردات الاختبار.
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذي يحتذى في الوقت الذي لا يعتبر هذا النموذج شرطًا لإجراء الاختبار.
- يقتصر التدريب اللغوي على ما تم تقديمه من محتوى لغوي في الحصة الدراسية، بينما يشمل الاختبار ما تم تقديمه في حصص مختلفة.

أهمية التدريبات اللغوية:

تسهم التدريبات اللغوية بدور حاسم في عملية التعلم، فهي جزء أساسي من الكتاب، وكلّما عولجت التدريبات بشكل تربوي وفني جيد؛ ضمنا جودةً للكتاب وتقديراً لموقف المتعلم، وتعزيزاً وتثبيتاً لما تعلمه، وتسهم التدريبات التطبيقية الاختبارية

بأدوار رئيسة وهامـة في برامج تعلم اللغات لأبنائها أو لغير أبنائها حيث إنها:

١. تسعى إلى تحقيق أهداف مناهج اللغة بمراحل التعليم العام.

٢. تثير دوافع المتعلم لتعلم اللغة وممارستها ممارسة فعلية في سياقات اتصالية حقيقية.

٣. تعين على اكتساب الطلاب المعارف اللغوية المختلفة.

٤. تساعد الطلاب في التحصيل لقواعد اللغة.

وتبرز هذه الأهمية وخاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك نظرًا لأن تعلم قواعد اللغة يحتاج إلى مستوى معين من النضج العقلي والقدرة الخاصة على الفهم والتحليل والموازنة والاستقراء، فإن التلاميذ في الصفوف الأربعة الأولى لا يستطيعون دراسة القواعد بالطريقة المقصودة، أو الطريقة التقليدية، لذا يلجأ في هذه الصفوف إلى تدريب التلاميذ على الأشكال اللغوية الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في مواقف طبيعية يقتضيها الموقف اللغوي.

وسبب آخر يدعو إلى استعمال التدريبات اللغوية في الصفوف الأربعة الأولى هو مرافقة كثير من العادات اللغوية غير السليمة المتسربة من العامية للتلاميذ في هذه الصفوف، والتي تساعد التدريبات اللغوية على تخليص التلاميذ من آثارها السالبة، وإحلال العادات اللغوية السليمة محلها، ومن أجل ذلك يجب أن يتجه منهج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية اتجاهاً مناسباً لقدرات التلاميذ، فيعمد في المرحلة الدنيا منها إلى استخدام طريقة التدريب في تحقيق سلامة العبارة وصحة الأداء، أما دراسة القواعد بالطريقة المقصودة فتؤجل حتى النضج العقلي؛ بحيث تجعله قادراً على البدء بتعلمها وفهمها، على أن يراعى فيما يختار لهذه المرحلة قواعد أن تكون له أهمية ووظيفة في لغة التلميذ.

إن الذين يقبلون -اليوم- على تعلم اللغات، لا سيما الأجنبية منها لا يهدفون إلى قراءتها وكتابتها بقدر ما يطمحون إلى فهمها والتكلم بها بيسر وطلاقة، غير أن بلوغ هذا الهدف ليس بالمطلب اليسير؛ لأن مهارتي الفهم والكلام من أصعب وأعقد المهارات اللغوية فهما تقتضيان الاستنجاد بحشد هائل من التدريبات؛ لأن العمل الاكتسابي للغة

كله تمرس ورياضة متواصلة، كلما توقفت توقف معها النمو اللغوي وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال، حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللغة كلها؛ فالمسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والدربة والاستعمال المتواصل.

أنواع التدريبات اللغوية:

ثمة حقيقتان تفرضان تنوع التدريبات اللغوية؛ أولهما: تنوع المهارات اللغوية، وثانيهما تباين قدرات الدراسين، فمنهم من يجدي معه هذا الخلط في التدريبات، ومنهم من لا يجدي معه ذلك الخلط كثيرًا، والسؤال الآن: هل تتنوع التدريبات اللغوية؟ أو أنها تتبع نمطًا تقليديًا تدور حوله؟ وإذا كانت التدريبات متنوعة فما مدى هذا التنوع؟ إن ما يوصي به هنا أن يعد القائم بتحليل الكتاب خريطة للتدريبات اللغوية في شكل جدول يصف فيه التدريبات، مبينًا مدى تكرارها والنسبة المئوية لتكرار كل نوع، وبذلك يخرج الباحث بتصور رقمي دقيق لمدى تنوع التدريبات، محددًا مواطن الاهتمام عند المؤلف (طعيمة، ١٩٨٥، ٢٣١).

ولقد تنوعت التدريبات اللغوية تنوعًا ملحوظًا منها ما حدده (صيني ، ١٩٨٢، ١٢٤) إذ يشير إلى وجود ما يسمى بالتدريبات النحوية الوظيفية، والتي بدورها تنقسم إلى التدريبات الاستقرائية والتدريبات الاختبارية للافتراضات، ويقصد بالأولى التدريبات التي تعين الدراس على استقراء أو استنتاج القواعد النحوية التي تمثلها التراكيب المدروسة، أما التدريبات الاختبارية فهي التي ترمي إلى إتاحة الفرصة للدراس ليختبر الافتراضات التي استنتجها من التدريبات السابقة، ومما يكون قد سمعه أو قرأه من شرح للقواعد كأن يستوثق من فهمه لقاعدة المطابقة، أو ترتيب عناصر الجملة الأساسية في التركيب اللغوي، وذلك من خلال تكوين جمل جديدة بناء على ما تكون لديه من افتراضات ومراقبة.

ومن هذه الأنواع ما يلي:

- التدريبات الآلية : وهي التي لا تتطلب فهمًا من قبل الدراس.
- التدريبات الدلالية: وهي التي تتطلب فهمًا للمعنى من قبل الدراس دون مساهمته بمعلومات جديدة.

- التدريبات الاتصالية: وهي التي تتطلب فهمًا ومساهمة بالمعلومات الجديدة من قبل الدارس.

ولقد قسمت التدريبات اللغوية (Paulston. &Bruder، 1976، 33) إلى:

أولا: التدريبات التكرارية، وتتضمن ما يلي:

- التكرار الحرفي.
- التكرار ذو النهايات المفتوحة (المتسلسل).
- تكرار الحوار.

ثانيًا: تدريبات التمييز وتتضمن الاتي:

- تعرف الأنماط المختلفة.
- تعرف السياق اللفظي.
- تعرف الوظيفة النحوية (الفاعلية ، المفعولية، المبتدأ، الخبر، الحال).

ثالثًا: تدريبات التناوب، وتشمل ما يلي:

- التبديل في موقع واحد.
- التبديل المضاعف.
- التبديل المتعدد.
- تبديل الموقع.
- التبديل الارتباطي.

رابعًا: التدريبات النحوية وتتمثل فيما يلي:

- التنمية.
- التكملة.
- الاختصار.
- التحويل.
- الدمج.

خامسًا: تدريبات الاستجابة وتشمل الاتي:

- الإجابات القصيرة.
- أسئلة الفهم والاستيعاب.
- التعقيب.
- الإجابات الموجهة.
- الإجابات الحرة.

في ضوء ما سبق نستطيع أن نشير إلى وجود العديد من أنواع التدريبات منها: التدريبات الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والتدريبات القرائية، والكتابية، والاستماعية، والكلامية، وتدريبات التمييز الصوتي، وتدريبات الثنائيات الصغرى وغيرها من أنواع التدريبات المختلفة.

والذي نخلص إليه من تعدد هذه الأنواع هو أن تتعدد أشكال التدريبات كلما أمكن ذلك، فكلما تعددت التدريبات تعددت المهارات المدرب عليها، معنى هذا أن تعالج التدريبات الجانب الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي، لذا علينا التوجه إلى الأنواع المختلفة كالتدريبات التحصيلية، وتدريبات السرعة والقوة والتدريبات المعيارية والتمييزية، وتدريبات الكفاءة والتدريبات المجردة والسياقية، والتدريبات التعزيزية ... الخ، وأن يتم تناول تدريبات الكتاب بأسلوب يثير الدارس إلى العمل الإضافي كالواجب المنزلي والاعتماد على نفسه في عملية تعلم ذاتية، مع ضرورة تصميم التدريبات في كل درس بحيث تصل بالدارس إلى استخدام محتواه اللغوي بشكل فعال.

معايير التدريبات اللغوية:

بناءً على تعدد أنواع التدريبات اللغوية يخلص الباحث إلى عدة معايير منها:

- أن تكون لهذه التدريبات أهداف لغوية واضحة ومحددة.
- أن تتناسب مع طبيعة الجمهور المستهدف.
- أن تكون متدرجة ومتسلسلة، بحيث يبنى بعضها على بعض.

- أن تكون مثيرة، بحيث تدفع المتعلم للتعبير أو الاستجابة اللغوية بشكل صحيح.
- أن تكون متنوعة تتلاءم مع المهارة اللغوية، ومع المحتوى اللغوي.
- أن تجمع بين التدريبات المقيدة، والموجهة، والحرة.
- أن تتناسب وطبيعة الدرس اللغوي أو المهارة المستهدف تنميتها.
- أن تطبق هذه التدريبات تطبيقًا صحيحًا في سياق اتصالي.

ثالثًا: التقويم اللغوي، مفهومه، أهميته، أنواعه، معاييره:

التقويم اللغوي والاختبارات اللغوية هما مفهومان مترابطان ارتباطاً وثيقاً بل عضوياً بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، ذلك أنّ عملية التقويم والاختبار هي وسيلة المعلم للكشف عما تحقق من أهداف تعليمية، وتتم عملية التقويم والاختبار كذلك في ضوء محتوى المادة التعليمية الموضوعة لتحقيق الأهداف، ولذلك فإنّ تحليل تلك المادة، وتمثل عناصرها يساعدان المعلم في إعداد الأسئلة اللازمة لهذه الغاية، وليست عملية التقويم والاختبار غاية في حد ذاتها، فهي وسيلة لبيان تقدم الطلبة ورصد نموهم ومتابعتهم، وهي من جهة أخرى وسيلة تعليمية، ذلك أنها توفر فرصة إضافية لتعزيز التحصيل اللغوي وتحقيق التعلم، والكشف عما يمتلكه الطلاب من مهارات دراسية، وقدرتهم على ممارستها ممارسة صحيحة في سياقات اجتماعية تواصلية مختلفة، وعملية التقويم عملية مستمرة، وهي ماثلة في كلّ موقف تعليمي، تتخذ أنحاء شتّى من السؤال والجواب، وحل التمرينات والقيام بالتدريبات، ولكنها تتخذ في مواقف الاختبار شكلاً منهجياً مقرراً ومقنناً.

مفهوم التقويم اللغوي:

هناك مصطلحان في اللغة وهما التقييم والتقويم، فالتقييم هو: تحديد القيمة والقدر، أما الكلمة الثانية وهي التقويم ففيها هذا المعنى بالإضافة إلى معاني التعديل والتحسين والتطوير، وفى إطار هذا المفهوم تصبح وظيفة المؤسسة التعليمية ليست معنية فقط بالحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليدي، بل إن

مهمة المعلم ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج، لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات.

ويمكننا تعريف التقويم عامة بأنه عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل والتحسين .

ويشير (مرعي والحيلة، ٢٠٠٨، ٩٧) إلى أن عملية التقويم تتضمن العديد من العمليات العقلية الفرعية منها:

- التقييم أو التثمين.
- التشخيص: تحديد نقاط الضعف والقوة.
- القياس: حساب الكم.
- المتابعة.
- إصدار الأحكام.
- التغذية الراجعة

التقويم التربوي بشكل عام والتقويم اللغوي بشكل خاص من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان الطلبة بأنه عملية إصدار أحكام عليهم من جانب المعلمين الذين يمارسون سلطتهم المعتادة، غير أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بهذه النظرة التقليدية لعملية التقويم، وكيفية انتقال السلطة فيها من المعلم إلى المتعلم، وإذا أُريد للغة أن تؤدي وظيفتها بأقصى ما يمكن من الفاعلية، فمن الضروري الاهتمام بالتقويم اللغوي وتطويره؛ حتى يستق مع أهدافه وتحولاته الحديثة والتي تشير إلى أنه عملية الحصول على معلومات تستخدم في اتخاذ قرارات تربوية بشأن الطلاب.

فالتقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد (علام، ٢٠٠٠، ٣١).

ويمكن النظر إلى عملية التقويم اللغوي بأنها عملية مركبة تحتاج إلى قدر كبير من الاهتمام والعناية، والمعلمون الذي يضعون الاختبارات المدرسية كيفما اتفق، دون وعي على طبيعة الموقف التعليمي الذي يحتاج إلى اختبار، ودون الدخول في معاناة اكتساب الخبرة لتلبية متطلبات هذا الموقف، لن يذهب جهدهم ووقتهم هدراً دون فائدة وحسب، وإنَّما سيعود ذلك بالكثير من الضرر. فعملية بناء الاختبارات هي في الأساس مسألة من مسائل حل المشكلات؛ ففي كل موقف تعليمي يكون لدينا مسألة محددة للاختبار، وللوصول إلى أحسن حل لأي مشكلة (أي أكثر الاختبارات ملاءمة) لا يكفي أن يكون لدينا مجموعة إجراءات اختبار؛ لنختار من بينها، ولكن لا بد من فهم مبادئ الاختبار وكيفية تطبيقها (Hughes، 2009، xi).

ويقصد التقويم اللغوي بأنه عملية متعددة الجوانب: منها ما يتعلق بتتبع نمو الطلبة لغويًا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية وما بها من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية. (خوالدة، ٢٠١٦، ٢٧).

ويعرف بأنه عملية نتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية (الموسى وآخرون، ١٩٩٣، ٤٧).

في ضوء ما سبق يمكن تعريف التقويم اللغوي بأنه عملية منظمة تستهدف تشخيص المهارات اللغوية لدى الطلاب والطالبات بمراحل التعليم العام وتحديد درجة إتقانهم لها من جهة، وللفروع اللغوية من جهة أخرى، وتطبيقها في المواقف الحياتية، ثم بناء برامج علاجية أو تنموية للارتقاء بمستواها لديهم.

أهمية التقويم اللغوي:

التعليم مهنة صعبة، وتعلّم اللغة ربما يكون أصعب من تعلّم أية مادة أخرى؛ أولاً لأن اللغة هي واسطة التعليم والتعلّم للمواد الأخرى، وثانياً لأن الأسس العلمية اللازمة لتعلم اللغة لا تزال موضع بحث وجدل في الأوساط اللغوية والتعليمية، ويعد التقويم التربوي أضعف حلقات العملية التربوية من حيث تطور الخبرات اللازمة لتقويم التعليم، ومن حيث امتلاك المعلمين للمهارات المهنية اللازمة لممارسة التقويم. ومع ضخامة الجهود المبذولة في البحوث والدراسات المتخصصة بتعليم وتعلّم اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان الناطقة بالإنجليزية، فإن الباحثين لا يزالون يتحدثون عن مشكلات وقضايا جوهرية تواجه تعلّم اللغة الإنجليزية وتعليمها وتقويمها، وعلى وجه التحديد «مشكلة النقص في المعلومات الكافية عن متطلبات تعليم اللغة للطلبة في سن المدرسة بصورة عامة، وعن طبيعة اللغة التي يتوقع أن يتعلمها الطلبة بصورة واقعية في مدى زمني محدد(Bailey، 2007، 3) وحتى المعلومات التي «توصل إليها الباحثون في مسائل تعلّم اللغة بصورة عامة يجدون صعوبة في توظيفها لتحديد معايير لنمو اللغة الأولى للأطفال في سن المدرسة»، وإذا كان ذلك هو الحال في تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها، فما الذي يمكن أن يقال في حال اللغة العربية، التي شكت على لسان حافظ إبراهيم منذ أكثر من قرن من الزمان، وتخشى أن لا تجد اليوم من يشكو باسمها!

ومما لاشك أننا بحاجة متجددة إلى أن نعرف مدى التغيرات السلوكية التي حققتها التربية في حياة طلابنا حتى نقارب بين الواقع والمتوقع، ونعيد حساباتنا وطرائقنا بعد أن نضع أيدينا على الواقع التعليمي للانتقال لتحقيق الأهداف والتغيرات السلوكية المتوقعة، ووسائلنا إلى الوقوف على الواقع التعليمي وهو التقويم الذي إذا أُحسن استخدامه ساعدنا في تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية مثل تحصيل التلاميذ لمنهج معين، واستفادتهم من الخبرات التعليمية فيه، ومدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل التربوية التي استخدمها المعلمون، كما أنه وسيلة لتعزيز ونمو التلاميذ والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وتوجيه تلك القدرات بتنمية صحيحة، وهناك أغراض مختلفة للتقويم اللغوي تحدد شكل التقويم ونوعه ومنها:

- معرفة مدى استعداد التلميذ للبدء في التعليم اللغوي أو التخصص فيه ويطلق على هذا النوع من التقويم (تقويم الاستعداد) ويستخدم في المرحلة الأولى لتلاميذ الحضانة، كما يستخدم بصورة أكثر عمقاً في القبول للكليات التي تعد المتخصصين في اللغة.

- معرفة ما حصله التلميذ بعد دراسة محتوى معين وذلك بقصد تحديد مستواه أو نقله إلى صف أعلى أو إعطائه درجة علمية ويطلق على هذا النوع (التقويم التحصيلي) وهو يصاحب العملية التعليمية ويليها.

- معرفة نقاط الضعف والقوة في فرع من فروع اللغة أو مهارة من مهاراتها وذلك بتصميم اختبار وفق مواصفات معينة تقودنا بعد تعريض الطالب للاختبار إلى تشخيص نقاط القوة والضعف وتحديدهما، كما لو صممنا اختباراً لقياس الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة ويطلق على هذا النوع من التقويم (تقويم التشخيصي).

- معرفة المحصلة النهائية للتعليم اللغوي ويسمى بتقويم الإجادة أو (الكفاءة اللغوية).

- معرفة مستوى تمكن الطالب من فهم معلومات بعينها ويسمى بالتقويم التدريسي.

ويمكن تلخيص وظائف التقويم اللغوي فيما يأتي(الحديبي، ٢٠١٥، ١٩١- ١٩٢):

- مساعدة كل من المتعلم والمعلم على معرفة مدى تقدم المتعلمين في تعلم مهارات اللغة(الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) ، وعناصرها (الأصوات- المفردات – التراكيب).
- معرفة مدى فهم المتعلمين واستيعابهم لما درسوه.
- تعرف مدى استخدام المتعلمين للمعلومات والمهارات اللغوية التي تعلموها.
- تحديد مدى قدرة المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في استخدام هذه المعلومات اللغوية.

- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بسلوك المتعلمين في المستقبل.
- الحكم على إمكانية انتقال المتعلم من مستوى لغوي أو دراسي إلى آخر.
- تحديد أوجه التميز لدى متعلمي اللغة؛ لتعزيزها والاهتمام بها.
- تحديد الاضطرابات والصعوبات اللغوية لدى المتعلمين؛ كي يتم علاجها بشكل مناسب.

أنواع التقويم اللغوي:

إنّ المتصفح لما كتب حول التقويم بشكل عام والتقويم اللغوي بشكل خاص ليجد أنواعاً عديدة للتقويم، فنجد هناك تقسيماً يقسمها إلى تقويم بنائي (تكويني) وآخر ختامي، وهناك تقسيم آخر يقسّمها إلى تقويم محكي المرجع، وتقويم معياري المرجع، وهناك تقسيم يقسمها إلى تقويم تمهيدي ومرحلي وختامي، وهناك التقويم المستمر. ويرى الباحث أنّ تعدد هذه الأنواع يعود في الغالب لتنوع الأهداف التي تفرضها المرحلة التي يراد تحقيقها.

ويشير (أبو عمشة، ٢٠١٥) لمجموعة من أنماط التقويم اللغوي بيانها كما يلي:

أولا- تقويم السلوك الصفي اللغوي: فكل معلمي اللغة من مرحلة الروضة إلى الثانوية يهتمون بتقييم سلوك الطلبة وتصرفاتهم اللغوية، لا سيما إذا أردنا تعديل سلوك الطلبة اللغوي؛ فإننا سنحتاج إلى أساليب مراقبة ذلك، وتقويم محاولات المدرس للتغيير.

ثانيًا- تقويم المهارات اللغوية: هنالك العديد من المهارات الجسدية والتعليمية والاجتماعية والفكرية والحسابية واللغوية، وهنالك أنواع عديدة من طرائق تقويم المهارات اللغوية، تختلف باختلاف الموقف والمهارة.

ثالثًا– تقويم المعرفة والإدراك المفاهيمي اللغوي: هذا هو المجال الذي نربطه بالامتحان، وهو مجال واسع، وتستخدم فيه أساليب تقويم مختلفة لأنواع مختلفة من المعرفة، ونقصد هنا المعرفة اللغوية البحتة، لكن من المهم بشكل خاص تحديد الأهداف قبل التطرق إلى أساليب التقويم.

رابعًا– تقويم التفكير اللغوي: أضع التفكير بشكل عام في خانة منفصلة على الرغم من أنّ بعض المدرسين يشيرون للتفكير كمهارة، ولكن التفكير اللغوي يبدو أكثر من كونه مهارة، والتقويم قد يشتمل على اختبارات الاختيار من متعدد، وتمارين حلّ المشكلات، والشروحات الشفهية... إلخ.

خامسًا– تقويم الاتجاهات اللغوية: من المفيد استقصاء مشاعر الطلبة تجاه بعضهم البعض ومشاعرهم تجاه مدرستهم ومادتهم التعليمية اللغوية نفسها... إلخ، ويمكن تطبيق ذلك على مهارات اللغة العربية التي تتشعب إلى مهارات أربعة قابلة للقياس، يمكن التعامل معها وفق الصيغة الآتية: مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة ، ومهارات الكتابة.

وتتنوع أدوات التقويم اللغوي تنوعًا ملحوظًا من:

- الاختبارات اللغوية (اختبار مهارات، اختبارات أداء، اختبارات استعداد، اختبارات تشخيصية، اختبارات تحصيلية، الاختبارات الشفهية، الاختبارات الموضوعية، الاختبارات المقالية).
- المقاييس اللغوية (التذوق الأدبي، الحس اللغوي، الميول الأدبية، الميول القرائية، مقاييس القيم، الاهتمامات، الرغبات).
- بطاقات الملاحظة.
- قوائم التقدير (الذاتية، والكلية، وقائمة السمة الواحدة، وقائمة التقدير التحليلية).
- استبانات واستطلاعات الرأي.

معايير التقويم اللغوي:

حدد المتخصصون في القياس والتقويم مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في التقويم التربوي عامة، ومنها:

أولا- الشمولية:

ويقصد بها أن يكون التقويم اللغوي شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف والمعايير التعليمية، وأن يشمل مختلف المجالات اللغوية المعرفية بمستوياتها المختلفة تذكر- فهم- تطبيق- تحليل- تركيب-تقويم، والمجالات اللغوية المهارية والوجدانية دون الاقتصار على المجال المعرفي، مثل الميول والقيم والاتجاهات في اللغة العربية، كما يمتد ليشمل تقويم المهارات العقلية والاجتماعية والأدائية (سليمان، ٢٠١٠، ٩٣).

ثانيًا- الاستمرارية:

أن يكون التقويم اللغوي عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف لغوية مرسومة لعمليتي التعليم والتعلم، ولا تقتصر عملية التقويم على فترة محددة من العام ثم تنتهي بل هي عملية مستمرة، فعملية التقويم تكون في بداية عملية التعلم، وهو ما يعرف بالتقويم المبدئي، وقد يكون بغرض تسكين الطلاب في الصفوف أو للتشخيص، ويصاحب عملية التعلم التقويم التكويني البنائي المستمر، وبعد الانتهاء من عملية التعلم والتدريس تتم عملية التقويم الختامي (النهائي) التجميعي ثم التقويم التتبعي، أي لا ينحصر في وقت بعينه، بل يكون مستمرًا؛ وليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم، فالملاحظات اليومية من سلوكيات، ومستوى تحصيل المتعلم، وإيجابياته في الأنشطة من خلال الاستمرارية، يمكن من خلالها اكتشاف نواحي الضعف أولاً بأول، فتتم معالجتها مباشرة؛حتى لا تثبت ويصعب تعديلها بعد ذلك. (الفرح، ٢٠٠٧، ٢٧).

ثالثًا- الموضوعية:

ويقصد بها ألا يتأثر تطبيق الاختبار بوصفه أداة من أدوات التقويم وتصحيحه وتفسير نتائجه بالحكم الذاتي للقائمين بهذا العمل، وتختلف درجة الموضوعية التي يمكن تحقيقها، فالموضوعية التامة تعد هدفًا يسعى إلى تحقيقه القائمون ببناء الاختبارات

وأدوات القياس، ويمكن توضيح ذلك بالاختبار الذي يشتمل على مفردات اختيار من متعدد، حيث يطلب من الفرد اختيار إجابة واحدة صحيحة من بين أربع أو خمس إجابات معطاة، ففي هذه الحالة يمكن تطبيق مفتاح تصحيح معين على أوراق الإجابة، وبذلك لا تختلف الدرجة باختلاف الشخص القائم على عملية التصحيح. (علام، ٢٠٠٠، ٢٩).

رابعًا- التنوع:

ويقصد بالتنوع هنا أن عملية التقويم يجب أن تعتمد على أساليب وأدوات متنوعة لجميع جوانب العملية التعليمية، بل وفي الجانب الواحد فينبغي الاعتماد على الاختبارات المتنوعة، بكافة صورها، وأشكالها، والمقاييس وقوائم الملاحظة والمقابلات الشخصية، والاستفتاءات والاستبانات وغير ذلك من أساليب ووسائل التقويم التربوي والتعليمي، والتنوع شرط مهم جدا للتقويم؛ لأن اعتماد التقويم على أسلوب واحد فقط يؤدي إلى اعتياد المتعلم على هذا الأسلوب الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج غير صادقة، هذا فضلاً عن الملل الذي يعانيه المتعلم من جراء الاعتماد على نمط واحد فقط من الاختبارات أو المقاييس التعليمية.

خامسًا- صادق وثابت:

بمعنى أن التقويم في العملية التعليمية ينبغي أن ينطلق مباشرة من أهداف هو لا يحيد عنها، كما ينبغي أن ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تقويمها، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرى صادقة) أي تقيس ما وضعت لقياسه)، أما عن الثبات فهو أن نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف عند تكرار عملية التقويم لنفس عناصر الموقف التعليمي، أو لنفس المخرجات تحت نفس الظروف، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على أدوات قياس ثابتة لا تتغير نتائجها من وقت لآخر إذا تم تكرار استخدامها في ظروف واحدة.

سادسًا- الوظيفية:

من معايير التقويم اللغوي الجيد أن يتسم بالوظيفية؛ بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلّمية في ضوء الأهداف المنشودة، وليس كغاية فيحد ذاته، وأن يكون التقويم اللغوي تشخيصياً وعلاجيًا أي يصف نواحي القوة، ونواحي الضعف في عمليات الأداء اللغوي، وفي نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي الضعف وتداركها، وتدعيم نواحي القوة (المسعودي، ٢٠١٥، ٨٨).

ومن هذه المعايير ما توصل إليه نتائج دراسة (محمد ، ٢٠١٦، ٢٠٣) حيث توصلت إلى مجموعة من معايير التقويم اللغوي صنفت كما يلي:

أولا- المعايير العامة.

ثانيًا- معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي.

ثالثًا- معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

- تقويم مهارات الاستماع.
- تقويم مهارات التحدث.
- تقويم مهارات القراءة.
- تقويم مهارات الكتابة.
- تقويم المفاهيم اللغوية.

ويتفق الباحث مع المعايير السابقة ، ويزيد عليها كذلك أن الأمر لا يقتصر فقط على مهارات اللغة، وإنما يتضمن بعض الفروع اللغوية من قبيل النحو، والإملاء، والبلاغة، والأدب والنصوص، والخط، وكذلك الوعي اللغوي والوعي الثقافي، ولابد أن تتناسب هذه المعايير مع طبيعة الفرع اللغوي الذي يتم تقويمه، وأن يكون هذا التقويم شاملاً ومستمرًا ومتنوعًا ومرتبطًا بالأهداف، ووظيفيًا.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٤). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة الثامنة عشرة، القاهرة: دار المعارف.

٢- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

٣- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٥). التقويم اللغوي: مفهومه وأسس تطبيقه. موقع الألوكة، http://www.alukah.net/literature_language/0/83874/

٤- جاب الله، علي سعد، والشيزاوي، عبد الغفار محمد، وجمل، محمد جهاد (٢٠٠٥). الأنشطة اللغوية: أنواعها ، معاييرها ، استخداماتها . العين - الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

٥- الحديبي، علي عبد المحسن،(٢٠١٥)، معايير تقويم الدرس اللغوي، في: الزهراني، مرضي غرم الله، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

٦- حماد، خليل (٢٠١٢). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية. غزة - فلسطين، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

٧- خوالدة، أكرم صالح محمود (٢٠١٦). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمان - الأردن: دار الحامد للطباعة والنشر والتوزيع.

٨- السبع، سعاد سالم (٢٠١٧). أثر تدريس التدريبات اللغوية بإستراتيجية محاكاة الأنموذج في تحصيل القواعد اللغوية الأساسية اللازمة لطلبة قسم اللغة العربية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد السادس، ع. (١٩)، ١٠١ - ١١٨.

٩- سليمان، أمين(٢٠١٠). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٠- سمك، محمد صالح (١٩٩٨). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠١٠). المناهج ومنظومة التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

١٢- صيني، محمود إسماعيل (١٩٨٢). إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية بعض الأسس العامة. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، ص ص ٩٧ - ١٤٤.

١٣- طعيمة، رشدي احمد (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة، وحدة بحوث المناهج، جامعة أم القرى.

١٤- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). قوائم التقدير وفنون اللغة: مفاهيم وتطبيقات. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٨). الأنشطة اللغوية: الأسس، الإجراءات، التطبيقات. الدمام- المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧- الفرح، وجيه (٢٠٠٧). أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي. عمان - الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

١٨- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية . القاهرة : عالم الكتب .

١٩- محمد، محمد حسبن محمد (٢٠١٦). معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٢٠-مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها. الطبعة السادسة، عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢١-المسعودي،محمد حميد مهدي (٢٠١٥). بروتوكولات تنويع التدريس في إستراتيجيات وطرائق التدريس: ميثاق قيمي. عمان - الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

٢٢-الموسى، نهاد، والكخن، أمين، وطملية، فخري، والخباص، عبد الله وأبو زينة عواد (١٩٩٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان - الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

٢٣-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية: المستويات المعيارية للمنهج. المجلد الأول، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Arter ، Judith &Mctighe ، Jay (2001).Scoring Rubrics in the classroom . Thousand Oaks، California :Corwin Press، Inc،

2- Bailey، Alison. (2007).The Language Demands of School: Putting Academic English to the Test. New Haven: YaleUniversity Press.

3- Good ، Carter (1973).Dictionary of education . New York: McGraw hill book company .

4- Hughes، Arthur.(2009). Testing for Language Teachers، 2ndEdition، Cambridge، UK: Cambridge University Press.

5- Paulston، C.B. &Bruder، M. N. (1976). Teaching English as a second language : Technique and practice. Cambridge: Winthrop publishers Inc.

6- Slattery ، Mary & Willis ، Jane (2001).English for primary teachers: A Handbook of activities and classroomlanguage . Oxford : OxfordUniversity Press .

الفصل السادس

المعايير الفنية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

د. علي بن أحمد المنتشري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
قسم التربية-الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الفصل السادس
المعايير الفنية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية

د. علي بن أحمد المنتشري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
قسم التربية-الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مقدمة:

تعدُّ المنظومة التربوية الأساس الذي تنطلق منه كل محاولات التطوير والنهوض بأي مجتمع نحو مدارج التقدم والرقي، في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية، ومن ثم فإن الكتاب المدرسي في كل منظومة تربوية يعد بمثابة التجسيد العملي لمقومات المنهاج التعليمي، والوسيلة الأكثر استخداماً واعتماداً، بحيث يظل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، داخل وخارج الفصول الدراسية. وتكتسي عملية تأليف الكتاب المدرسي أهمية قصوى، وعاملاً أساسياً في مدى نجاح أو إخفاق أية منظومة تعليمية، وذلك بالنظر إلى الدور المهم الذي يقوم به من تحقيق لأهداف المنهج الرسمي للغة، إذ يعتبر أداة مركزية في العملية التعليمية التعلمية.

فواقع الكتاب المدرسي يعكس فلسفة المجتمع التربوية واختياراته، سواء منها ما كان ثابتـًا مجسدًا لشخصيته ومبرزًا لمقومات هويته، أو مـا كان متغيرًا تفرضه مستجدات الحياة وحركتها المتسارعة. كما يعكس أيضًا، مدى نجاح الجهـاز التربوي في ترجمة تلك الاختيارات والمقومات العامة. ومن أبرز مظاهر القصور في عمليات التأليف المدرسي؛ أنها تركز على بعض الجوانب الإجرائية، دون الاكتراث بما عداها، وتشرع في اختيار عناوين الدروس وطرائق تدريسها دون تأسيس كل ذلك على موجهات نظرية مستقاة من مكونات الهوية الحضارية للأمة، أو دون الاعتماد على أسس تربوية حديثة، فيأتي المنتوج بعيدًا عن نفوس المتعلمين غير متجاوب مع حاجاتهم، ولا معتبرًا لواقعهم وما يعرفه من تحديات كبيرة.

والمتأمل في حال التعليم في وطننا العربي يجد أنه يعتمد في غرفة الدراسة - بدرجة كبيرة- على الكتاب المدرسي، ففي المواقف التي لا يتمتع فيها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاءة عالية يصبح الكتاب المدرسي دليلًا وسندًا له في عملية التدريس، أما بالنسبة للتلميذ فإن الكتاب المدرسي يؤدي دوره بوصفه أساسًا لعملية التعلُّم بطريقة منهجية، وبوصفه من مقومات التقويم والمراجعة واكتساب المهارات اللغوية، وزيادة القدرة على ممارستها ممارسة فعلية في مواقف اتصالية متعددة، ومن هنا تبرز أهمية الكتب المدرسية للغة العربية (الأحمر، ٢٠١٤، ١١).

المعايير الفنية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية:

تشهد المنظومة التعليمية في العالم كله تقريبًا حركة نشطة نحو الجودة الشاملة في كافة عناصر هذه المنظومة من الاهتمام بالمعلم، والطالب، والمنهج، ودور هذه المؤسسة في المشاركة المجتمعية؛ وذلك سعيًا لرفع مستوى الأداء في مختلف جوانبها، ولقد استلزم هذا أن تنشط أيضًا حركة المعايير والدعوة إلى تقنين العمل في مختلف جوانب هذه المنظومة بوضع معايير إجرائية تسهم في تطوير العمل وفي تقويمه في آن واحد.

وتحدد هذه المعايير جوانب الجودة في عملية التعليم ، وذلك بتحديد أطرها العامة، ومدة الدراسة في كل برنامج تعليمي، وإجراءات تقييم الطالب، والموارد والإمكانات الضرورية لذلك، وقد كان السبب في وضع مثل هذه المعايير ما يتعرض له العالم اليوم من لتغيرات عالمية في جميع المجالات والمناحي المعرفية، والاقتصادية، والاجتماعي، والثقافية، والتعليمية، وهذه التغيرات تمثل تحديات تواجه كافة المؤسسات ، والمنظمات، وتتطلب من القائمين على التعليم في مختلف دول العالم من تضافر الجهود لمواجهة هذه التحديات بأسلوب علمي ، يقوم على التخطيط الدقيق لهذه المعايير ، وتوصيف الأداءات توصيفًا دقيقًا في ضوء ما هو كائن وما يستطيع الطلاب أداءه ، علاوة على توفير أداوت قياس مناسبة لهذه المعايير .

وتفرض التحديات السابقة على المناهج ضرورة التحديث المستمر لمحتواه؛ لمسايرة المعارف والتغيرات العالمية، كما تفرض ضرورة وضع معايير متفق عليها تستند إلى المعايير الدولية لمنتج التعليم.

وتعد المستويات المعيارية موجهات أو خطوط مرشدة، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليها جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومبان ومصادر تعليمية، وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية، ولهذا أدركت الدول على كافة المستويات ضرورة الأخذ بالمستويات المعيارية في جميع عناصر العملية التعليمية.

لقد تم الاعتماد على ثقافة المعايير سعيًا من المؤسسات والهيئات الصناعية إلى تحقيق أقصي درجة من درجات الجودة لهذه المؤسسة أو تلك الهيئة، وعليه فقد عرفت المعايير بأنها عبارة عن مواصفات منشورة عن أداء شخص ما يتمتع بجدارة وأهلية في تخصصه المهني، ولذلك توجد مجموعة من المعايير لعمال البناء التي تصف الواجبات المهنية للبناء، من حيث جودة ونطاق العمل المتوقع من عامل البناء الماهر ، والمقاييس التي بواسطتها يمكن الحكم على عمله ، وعلي نفس المنوال توجد معايير للمحاسبين، وسائق الأتوبيس، ورؤساء الشركات ، وكل الأعمال الأخرى (فيلد ومولوني، ٢٠٠٠، ٩).

ومن المعايير المهمة لإعداد الكتاب المدرسي للغة العربية طريقة عرض المادة التعليمية فيه، فعند عرضها في الكتاب المدرسي عرضاً مناسباً من قبل المؤلف، وصياغته بأسلوب لغوي واضح وترتيبها ترتيبًا جيدًا، وبمهارة تربوية لا يسهل عمل المعلم فحسب بل يعمل أيضاً على تحسين طريقته في التعليم، كما يسهل على تلاميذه عملية التعلم، ويدربهم على التفكير المنظم (رضوان ١٩٩٥، ٤٠٢) ويتجلى ذلك فيما يلي:

- إعداد مادة الكتاب من قبل المؤلف إعداداً منطقياً لا يكفي وحده لضمان فهمها والقدرة على قراءتها من قبل التلاميذ وإنما يجب على المؤلف أن يكيف تلك المادة ويصوغها بأسلوب يستجيب لميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة وبما يتفق مع استعداداتهم العقلية.
- على مؤلفي الكتاب المدرسي للمرحلة الأساسية الدنيا خاصة أن يعكس في كتابه ما تسعى إليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات وتجارب فيما يختص بعمليتي التعليم والتعلم بحيث تعكس المادة الموجودة في كتابه تطبيق بعض الطرائق القائمة على علم نفس الطفل من جهة وتستجيب لطرائق التدريس الفاعلة.

وفيما يأتي عرض لأهم المعايير الفنية اللازمة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية:

١) معايير الصورة:

ومن هذه المعايير معيار الصورة، والتي تشكل مفردة من مفردات الكتاب المدرسي غير اللفظية، وإذا كانت الصورة من بين أقدم الوحدات اللغوية في الاتصال الإنساني فهي ما تزال تشكل وحدة مهمة في مجمل حركة الاتصال اليوم، وحين ظهرت وسائل الاتصال الجماهيري كالكتاب والصحيفة والسينما والتلفاز قاد ذلك إلى انعطاف واسع في استخدام الصورة في الاتصال بأنماطه المختلفة، ليس بقصد المعاونة على نقل المعاني فحسب، بل من أجل زيادة فاعلية الاتصال الجماهيري نفسها في أداء وظيفتها الإخبارية، الترفيهية، والتثقيفية، فضلاً عما تضيفه من تشويق وجاذبية وإثارة ووضوح.

ولقد حدد بباوي (٢٠٠٩، ٢٦٣) مجموعة من المعايير التي ترتبط بالصور التعليمية التي يجب تضمينها في الكتب المدرسية عامة ومنها:

١-الاعتماد على صور موثوقة المصدر.

٢-من حيث جودة الصورة يجب توافر عدة معايير منها:

- وضوح عناصر الصورة.
- حجم الصورة بالنسبة للنص.
- وضوح درجات الألوان ونصوعها.
- حالات الترميم الإضافية أو التعديل حيث لا يؤثر على جودة الصورة.

٣-من حيث ارتباط الصورة بموضوع الدرس، يجب توافر مجموعة من المعايير منها:

- ارتباط الصور بأهداف الدرس والوحدات (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
- التدرج في مستويات عرض الصور والأشكال وفقًا للنص والشرح المطلوب.
- يفضل عدم تكرار استخدام الصور في مواضع أخرى من الوحدات أو الدروس إلا بهدف التأكيد أو المقارنة.

- التنوع في الصور المصاحبة للدرس الواحد.
- مناسبة الصور لمستويات الطلاب.
- اختيار الصور التي تساعد على تدعيم فكرة الدرس وتثبيتها عند الطلاب؛ لتكون عامل جذب جمالي تساعد في عمليات التعلم.

٤-من حيث ارتباط الصور بالبيئة يجب الاهتمام بالمعايير الاتية:

- الالتزام بالصور المرتبطة بالبيئة قدر المستطاع.
- عرض صور متنوعة مرتبطة بالبيئة (المادية، الاجتماعية، الاقتصادية).
- في حالة تنوع الثقافات يفضل عرض صور متعددة تركز على هذا التنوع (الملابس، العادات والتقاليد).
- اختيار اللقطات المثالية للبيئة والمجتمع.

٥-من حيث دلالات الصورة، يجب الالتزام بالمعايير الاتية:

- تركيز الصورة على مفهوم واحد فقط وعدم التشعب في تناول مفاهيم أخرى.
- خلو الصورة من العلامات والرموز التي تؤدي إلى تصور خاطئ (إلا إذا لزم الأمر ذلك وفي هذه الحالة يشار لهذا).
- توظيف الأيقونات إذا وجدت.
- عدم ازدحام الصورة بالكثير من الدلالات التي تحدث إرباكًا للطلاب.

٦-من حيث انقرائية الصورة يجب التمسك بالمعايير الآتية:

- توجيه قراءة الصورة من اليمين إلى اليسار.
- البساطة والاختصار بما لا يخل بالمعنى.
- اختيار صور ذات علاقات جمالية بطبيعة المرحلة التعليمية.

٧-من حيث وضع الصورة يجب الالتزام بما يلي:

- الحجم المناسب للصورة بالنسبة للنص المكتوب.
- تجاور الصورة للنص المكتوب.

٢) معايير الرسوم:

الرسوم التوضيحية واحدة من أهم المعينات لإخراج الكتاب المدرسي، ويعتمدها المصمم لإخراج الكتاب في أجود صورة ممكنة، فهي تعد الوسيلة الأساسية لتوضيح الموقف التعليمي المقصود من مؤلف المادة، وهي أيضًا ذات فاعلية كبيرة في جذب التلميذ وإثارة دافعية التعليم لديه، وتظهر إمكانية وكفاءة المصمم في قدرته على تنفيذ الرسم بالصورة المطلوبة.

ويرى زيتون (٢٠٠٢، ١٧٠) أن الرسومات أو التكوينات الخطية ما هي إلا مجموعة من الأشكال والرموز والرسوم والخطوط والصور التي يعتمد تقديمها على التمثيل البصري، بحيث تعين المتعلم على فهم النص المكتوب من خلال قيام المتعلم باستنتاج ما ورد في الرسم التوضيحي وقراءته قراءة عميقة.

وتعد الرسوم التوضيحية إنابة أو تمثيلاً للواقع مرسومة أو مصورة على بعدين، وتكون ملونة أو غير ملونة، فالصورة في حد ذاتها ليست للشيء ذاته، بل تمثيل هذا الشيء، وهو تمثيل جزئي للواقع وليست للواقع ذاته، لذا أشار الفرجاني (١٩٩٧، ٨٩) بأنه يجب أن تزود المتعلم بمواقف تربوية وتعليمية، وتحول النمط الإدراكي العام للصورة إلى أنماط إدراكية تحليلية تساعد المتعلم على تحقيق فهم أوضح وأشمل لمحتوى الصورة والاهتمام بتعويد التلاميذ والطلاب على قراءتها قراءة صحيحة.

وللرسوم تأثيرٌ كبيرٌ في تكوين انطباعات معينة لدى التلميذ، وقد تعجز الكلمة أن تنقل ما يمكن أن تنقله الصورة وتعبر عنه ويقول المثل الصيني: إن صورة واحدة تساوي ألف كلمة وتعد الصور والرسوم جزءاً هاماً ومكملاً في الكتب المدرسية، وهي تساعد على تقريب المعنى لذهن التلميذ وتعمل على إثارته وتشويقه، وتختلف مساحة الصور تبعاً لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع. وتعتمد الكتب السهلة اعتمادًا كبيرًا على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفرد إلى عملية القراءة،

وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسومات والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعتبر جزءًا تكميليًا لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعًا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى.

ومن المعايير التي يجب الالتزام بها عند تضمين الصور والرسوم في الكتب الدراسية للغة العربية ما يلي (الخوالدة، ٢٠٠٤، محجوب، ٢٠١٧، ١٣٧):

١- تناسب لغة المتعلم.

٢- تناسب المستوى العقلي للمتعلم.

٣- تتناسب والمستوى العمري للمتعلم.

٤- تساعد المتعلم على قراءة محتوياتها وفهمها.

٥- تتيح للمتعلم إثارة العديد من الأسئلة الإبداعية المرتبطة بها.

٦- ترتبط الرسوم التوضيحية بأهداف الدرس.

٧- ترتبط الرسوم التوضيحية بمحتوى الدرس اللغوي.

٨- تكسب المتعلم قيمًا مقصودة.

٩- تكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو الدرس.

١٠- تساعد على فهم الدرس.

١١- تثير اهتمام المتعلم وتجذب انتباهه.

١٢- تساعد المتعلم على التعبير الحر.

١٣- تساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير.

١٤- تنمي الحس الوجداني والجمالي لدى المتعلم.

١٥- الألوان واضحة وتخدم الغرض من استخدامها.

١٦- تمثل الواقع وتقربه غلى الطلاب.

١٧- ترتبط ببيئة المتعلم.

١٨- تبدو سهلة من حيث القراءة.

١٩- دقيقة في خطوطها وأشكالها.

٢٠- يتناسب حجمها مع محتوى الدرس.

٢١- يخدم مضمونها المطلوب من الدرس.

٢٢- كثرة الرسوم في الصفحة الواحدة.

٢٣- كثرة عدد العناصر في الرسم الواحد.

في ضوء العرض السابق يمكن تحديد مجموعة من المعايير الاسترشادية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم وبناء الكتب المدرسية للغة العربية كما يلي:

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١	ترتبط الصور والرسومات بالمادة التعليمية					
٢	ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية.					
٣	تعبر الصور والرسومات تعبيراً واضحاً ودقيقاً عن المادة التعليمية.					
٤	تتلاءم الصور والرسومات بخبرات التلاميذ.					
٥	تتناسب الصور والرسومات ومكانها في الكتاب					
٦	تتناسب الصور والرسومات ومساحة الكتاب					
٧	تتلاءم الصور والرسومات وعمر التلاميذ					
٨	تتميز الصور والرسومات بالصدق والواقعية					
٩	تتميز الصور والرسومات بجلاء الألوان ووضوحها.					
١٠	تتميز الصور والرسومات بألوان محببة للتلاميذ					
١١	تتناسب الصور والرسومات مع بعضها.					

معايير الإخراج الفني:

أن يكون الكتاب – في شكله العام – أنيق المظهر، جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، متقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية، واضح الصور والرسوم والخرائط، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة. (رضوان، ١٩٩٥، ٢٩٩و حسين، ٢٠٠٧)

ومن معايير الإخراج الفني ما يلي:

١) وضوح الطباعة:

وترتبط مقروئية الكتب الدراسية للغة العربية بدرجة وضوح الصفحة المكتوبة وقابليتها للقراءة، حيث يعد هذا العامل من العوامل المؤثرة على انطلاق القارئ في القراءة ، وإنهائه لها في وقت قصير ، وهذا الأمر يمكنه قراءة كم أكبر من الموضوعات، حيث إن العين تلتقط الكلمات من الصفحة المطبوعة بمعدل يتراوح من ٢٥٠ كلمة إلى ٣٠٠ كلمة في الدقيقة، حيث تتحرك العينان في سلسلة من الهزات السريعة لانتقال من السطر الأول إلى الثاني ، أما عن عملية توقف العين فتتراوح من ٨ مرات –١٠ مرات ، فوضوح الكتابة أو الطباعة تؤثر في كم الكلمات الذي تلتقطه العين في الدقيقة الواحدة، كما أن عدم وضوح الطباعة يزيد من عدد الوقفات التي تستغرقها العين في كل مرة، ومن أهم هذه العوامل التي تؤثر في جودة الإخراج الطباعي لكتب اللغة العربية المدرسية ما يلي (رضوان، ١٩٩٥، عبد الباري، ٢٠١٨، ٦٢ ، ٦٣، الخوالدة ، ٢٠٠٤):

- نوع الخط (نسخ، أم رقعة، ديواني، فارسي، كوفي ...إلخ).
- بنط الخط أو حجمه.
- نوع الخلفية أو أرضية الصفحة المطبوعة.
- طول الخط، وعدد الكلمات في السطر الواحد.
- تظليل الخط Bold ، وإمالته Italic .

- وضوح المخططات والرسوم البيانية.
- الصور والأشكال المتضمنة في المقروء، ومواضع تضمينها.
- درجة الألوان في الصفحة المطبوعة.
- نوع الورق المستخدم في الطباعة.
- وزن الورق وملمسه.
- وضوح الطباعة وسهولة مقروئيتها.

في ضوء العرض السابق يمكن الإشارة إلى مجموعة من المعايير التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الكتب المدرسية للغة العربية ومنها:

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب.					
٢	ترتبط صورة الكتاب بمضمون الكتاب.					
٣	يتلاءم حجم الكتاب مع عمر التلاميذ من حيث: (الطول- العرض- عدد الصفحات)					
٤	يتناسب طول الكتاب مع عرضه.					
٥	تتضح الطباعة بجلاء ووضوح.					
٦	يتناسب حجم حرف الطباعة واللون.					
٧	تتناسب المسافة بين الكلمات.					
٨	تتناسب المسافة بين الأسطر.					
٩	تظهر العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة.					
١٠	تتناسب الألوان مع بعضها.					
١١	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في الصور والأشكال .					

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١٢	يشمل فهرس يوضح محتوياته.					
١٣	يشمل قائمة بالمصادر والمراجع المستخدمة.					
١٤	يشمل مقدمة موجهة (للمعلم، لولي الأمر، للتلميذ).					
١٥	يوثق الآيات الكريمة والأحاديث المستشهد بها.					
١٦	يضبط الكلمات بالشكل المناسب.					
١٧	يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح.					
١٨	يخلو من الأخطاء المطبعية.					
١٩	يتميز ورقه بنوعية فائقة.					
٢٠	يتميز غلافه بمتانة التجليد.					

٢) مقروئية الكتب المدرسية للغة العربية:

يشير عبد الوهاب والكردي وسليمان (٢٠٠٤، ١٧١ - ١٧٢) إلى أن مفهوم المقروئية يتعلق بعملية اختيار الكتب للشخص نفسه أو لغيره من الأشخاص، كما تتعلق بعملية المواءمة بين اهتمامات وميول القراء، وبين ما تتطلبه عملية الكتابة من فنيات تتعلق بالمحتوى، وبالكلمة والأسلوب والسهولة أو التعقيد، أو بمعنى آخر فالمقروئية ترتبط بالمزاوجة بين القارئ والنص، ومن التعريفات المتعددة لهذا المصطلح ما يلي (عبد الباري، ٢٠١١، ١١٣):

- تعريف إنجلش وإنجلش (English & English) : عرفا المقروئية سنة ١٩٥٨ بأنها الكيفية التي توجد عليها النصوص المطبوعة أو المكتوبة والتي تساعد الفرد على فهم معناها أو التي تقودهم إلى مواصلة القراءة .
- تعريف مكلوفين (Mclaughlin) : في عام ١٩٦٨ طرح مكلوفين تعريفًا للمقروئية بانها : الدرجة التي يكون فيها النص متمشيًا مع خصائص القارئ ، وقادرًا على إعطائه معلومات كاملة وضرورية له.

- تعريف دافيسون (Davison) : عرفها بأنها الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب .
- كما يشير كلير (١٩٨٨ ، ١) بأن مصطلح المقروئية يطلق على ثلاثة معاني هي :
- للدلالة على وضوح الخط والكتابة أو وضوح الطباعة.
- للدلالة على سهولة القراءة سواء أكانت هذه السهولة راجعة إلى اهتمام القارئ بالمقروء أو إلى متعته وسوره بالكتابة.
- للدلالة على سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة.
- ولقد كان التعريف الثالث هو التعريف الذي نال شهرة واهتمامًا من قبل الباحثين وركزت عليه الدراسات والبحوث في هذا الميدان.

ويعرفها طعيمة (١٩٨٠) بأنه مصطلح يتضمن الدلالة على الفهم والاستيعاب الراجعة إلى الأسلوب المستخدم في الكتابة ، كما يشمل الدلالة على وضوح الخط وبناء الفقرات والعناوين والطباعة ، ويشمل السهولة الراجعة إلى دافعية القارئ واهتمامه ومتعته بالمادة المقروءة .

وعرفها الكندري (١٩٩١، ٩٣) بأنها اصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة المقروء أيًا كان مجال تلك المادة، أي أنه يشير إلى مدى قابلية المادة للقراءة لمستوى عمري معين.

ويعرفها دوباي (DuBay ، 2004 ،3) بأنها كل ما يجعل النصوص القرائية سهل القراءة أكثر من النصوص الأخرى، وغالبًا ما يخلط بين المقروء ووضوح المادة المكتوبة التي تهتم بشكل حروف الطباعة أو التنسيق العام للمكتوب ، أو أنها المجموع الكلي (بما في ذلك جميع التفاعلات في المادة المقروءة) الذي تحويه المادة المطبوعة والتي تؤثر على نجاح القارئ في قراءته للنصوص أو للموضوعات المختلفة، كما أنها تؤثر على درجة فهمه وتفاعله مع المقروء ، وسرعته في القراءة ، وتثير اهتمامه بقراءة مواد أخرى ذات صلة وثيقة بالمادة المقروءة.

ومن المعايير التي يمكن استخلاصها من المقروئية ما يلي:

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١	المفردات وكيفية اختيارها.					
٢	الجمل والتراكيب اللغوية المناسبة للدارس.					
٣	الأسلوب المناسب لعرض المادة اللغوية.					
٤	المحتوى الثقافي المنشود إكسابه للدارس.					
٥	دافعية الدارس وأغراضه من التعليم والقراءة.					
٦	الإخراج الفني للمادة المطبوعة					

معايير الإخراج الشكلي:

يتضمن هذا المعيار ذكر المؤلف ومكان النشر وتحديد دار النشر، ثم الشكل النهائي لغلاف الكتاب المدرسي، وما يجري اليوم في مجال النشر هو التركيز على الشكل الخارجي للكتاب بإدراج عناصر تعمل على جذب القارئ بدل أن تعطيه فكرة عن محتواه حتى يضمن الناشر أكبر قدر ممكن من المبيعات، وبهذا فإن التركيز على المعايير الشكلية قد يؤدي إلى انزلاقات خاصة في مجال التزويد بالنسبة للمكتبات، فالنشر يخضع الكتاب للإشهار باعتبار الكتاب (في بعض الأوساط) سلعة مثل السلع الأخرى خاضع لقانون العرض والطلب.

ويمكن استنباط مجموعة من المعايير المرتبطة بهذا الجانب كما يلي(الخوالدة، ٢٠٠٤، حسين، ٢٠٠٧) :

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١-	للكتاب مؤلف أو مؤلفين محددين.					
٢	الغلاف الأمامي والخلفي للكتاب يجذب الانتباه					
٣	عنوان الكتاب معبر عن مضمونه					
٤	الألوان واضحة ونقية.					
٥	مدون على غلاف الكتب سنة النشر.					
٦	مدون جهة طباعة الكتاب					
٧	الورق المستخدم في الطباعة مناسب لطبيعة الجمهور المستهدف.					
٨	يتضمن الكتاب مرفقات إضافية.					
٩	يشفع الكتاب الورقي بمرفقات إلكترونية.					
١٠	الكتاب المدرسي جيد الطباعة.					
١١	مناسبة حجم الكتاب للطلاب.					

معايير الكتاب الدراسي الإلكتروني:

في ضوء النجاحات المستمرة للتكنولوجيا الرقمية أضحي من الضرورة بمكان الاستعانة بالأنماط المختلفة التي تهيؤها هذه التقنيات للتغلب على بعض مثالب الكتاب الدراسي الورقي، حيث إننا نجد أن هذه التكنولوجيا قد أثرت - وبدرجة كبيرة - في عملية الاتصالات ونقل المعرفة على الطباعة الورقية من بداية شهور المذياع والتلفاز ووصولاً إلى الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية، وقد ينهي النشر الإلكتروني الكتب والمجلات عصر الطباعة الورقية بسبب وجود تكنولوجيا جديدة وسريعة ومخفضة التكاليف وتنمو بسرعة غير مسبوقة لتسهم في تكوين عصر المعلومات والمعرفة.

فالكتاب المدرسي الرقمي هو وسيلة تعليمية يُتيح للمتعلم عرض المعلومات بطريقة منظمة يمكن استثمارها في المواقف التعليمية المختلفة، بحيث يجد المتعلم تسجيلات صوتية وصورا ثابتة ومتحركة ومشاهد فيديو وجداول ورموز ورسوم ذات أبعاد متعددة، كل ذلك في على حامل الكتروني يسهل استعماله، فيساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة، إذا فالكتاب الرقمي لا يختلف عن الورقي في الغرض منه، وحضوره كوسيلة تعليمية داخل الفصل الدراسي، ويبقى الهدف الأساس من الكتاب المدرسي عموما هو تلبية الحاجات المعرفية والتعلمية للمتعلم، ومساعدة المدرس على إعداد دروسه وإنجازها على الوجه المطلوب.

وللكتاب الإلكتروني عدة مسميات قد أورد عزت (٢٠١٢، ٢٩١) عدة مسميات للكتاب المحوسب، منها: الكتاب المحوسب أو الحاسوبي، والكتاب الرقمي، وكتاب الوسائل المتعددة، والكتاب الهائل أو الممتد، والكتاب المنشور على الإنترنت، والكتاب الافتراضي، والكتاب القابل للتحميل، والكتاب العنكبوتي، وبالرغم من كثرة هذه التسميات إلا أن أكثرها انتشارًا هو الكتاب الإلكتروني E- Book.

ولقد طرحت لهذا النمط من الكتب المدرسية العديد من التعريفات منها ما أشار إليه لال (٢٠١١، ١٣٩) بأن الكتاب الإلكتروني برنامج يعتمد على النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة، ويقدم هذا الكتاب الإلكتروني المحوسب عن طريق الشبكات، والأقراص المدمجة من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف المحمول.

وعَرَّفَه نعيم (٢٠١١، ٦٤) الكتاب الإلكتروني بأنه: رؤية جديدة للكتاب الورقي في صورة إلكترونية مع إضافة عناصر الوسائط المتعددة والنصوص الفائقة والبحث، وهو بهذا يجمع بين سمات الكتاب الورقي المطبوع وسمات الوسائط المتعددة مع دمج سمات النص الفائق بالإضافة إلى إمكانيات أخرى للبحث والتعامل مع المعلومات، أما بسيوني (٢٠٠٧،٩) فقد عَرَّفَ الكتاب الإلكتروني بأنه: مكافئ إلكتروني أو رقمي للكتاب التقليدي المطبوع على الورق، ويمكن قراءته على الحاسب أو أي جهاز محمول باليد.

بينما يشير مارشال وآخرون (Marshall et al , 2001,41) إلى الكتاب الإلكتروني بأنه: جهاز منفصل للقراءة يعتمد على مفهوم وشكل المستند الورقي التقليدي، ويعتمد على التفاعل بالقلم الرقمي، وهو يدعم الأنشطة البحثية من خلال استخدام الحواشي والتعليقات التي يضيفها القراء على الكتاب.

وللكتاب الإلكتروني العديد من المميزات منها (استيتة وسرحان، ٢٠٠٨، ٢٢٠ - ٢٢٢):

- يقدم الكتاب التفاعلي المحوسب المعلومات بطريقة تشابه الواقع المحسوس المشاهد الذي يعيشه المتعلم حيث يتم تحويل المعلومات من الشكل المجرد النظري إلى الشكل الحي الواقعي.
- سهولة الوصول إلى محتوياته باستخدام الحاسوب المكتبي أو المحمول أو اللوحي، كما ويمكن قراءة محتويات الكتاب التفاعلي المحوسب بواسطة بعض أنواع الهواتف النقالة الحديثة.
- سهولة نقله وتحميله بين الأجهزة المتنوعة.
- يمكن أن يحتوي على وسائط متعددة (Multimedia) مثل الصور ومقاطع الفيديو والرسوم المتحركة والمؤثرات الصوتية المتنوعة وغيرها.
- إمكانية ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منها الاقتباسات حيث يمكن فتح المرجع الأصلي ومشاهدة الاقتباس كما كتبه المؤلف.
- استخدام الأقلام الإلكترونية وإمكانية التعليق النصي أثناء عرض الكتاب، وإمكانية عرضه على الطلاب في قاعات الدراسة باستخدام جهاز عرض البيانات Data-show .
- الحفاظ على البيئة من خلال الحد من التلوث الناتج عن نفايات تصنيع الورق.
- توفير الحيز المكاني: حيث يمكن تخزين آلاف الكتب على جهاز حاسوب واحد.
- إمكانية إتاحة المعلومات السمعية من خلاله لفاقدي البصر.

- ضمان عدم نفاذ نسخ الكتاب من سوق النشر، فهي متاحة دائما على الإنترنت ويستطيع الفرد الحصول عليها في أي وقت.
- إتاحة الفرصة أمام المؤلف لنشر كتابه بنفسه إما بإرساله إلى الموقع الخاص بالناشر أو على موقعه الخاص.
- القدرة على تخطي الحواجز والموانع والحدود والتعقيدات التي يصادفها الكتاب الورقي وتمنع انتشاره، بالإضافة إلى سرعة توزيع الكتاب الإلكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع.
- الكتاب الإلكتروني يتيح التفاعل المباشر بين الكاتب والقارئ.
- إمكانية تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها في الكتاب الإلكتروني.
- سرعة تحديث معلومات الكتاب الإلكتروني وإعلام القارئ بها فورا.
- التوزيع العالمي للكتاب الإلكتروني دون الحاجة للبحث في حقوق الطبع والتوزيع بكل دولة.
- انخفاض تكاليف نشر الكتاب الإلكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع لعدم وجود تكاليف طباعة أوراق، ولعدم وجود الوسطاء التجاريين الذين يأخذون الأرباح والتي تكون على حساب القارئ.

أما عن المعايير الخاصة بهذا النمط من الكتب الدراسية فهي:

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
١	التفاعلية					
٢	السهولة واليسر في إرسال الرسائل والكتب					
٣	عدم التقيد بزمان ولا بمكان					
٤	الخطو الذاتي					
٥	الإتقان					

م	العبارة	ممتاز (٥)	جيد جداً (٤)	جيد (٣)	مقبول (٢)	ضعيف (١)
٦	الاقتصادية					
٧	الشمولية					
٨	التواصل مع المعلم في أي وقت					
٩	التشاركية					
١٠	إمكانية ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منها الاقتباسات حيث يمكن فتح المرجع الأصلي ومشاهدة الاقتباس كما كتبه المؤلف لكتابه.					
١١	المحافظة على البيئة					
١٢	الأمان، بحيث لا يوجد مخاطر من تخزين المحتوى.					
١٣	موارد التعليم والتعلم مفتوحة.					
١٤	حماية المحتوى وتشفيره.					
١٥	يعتمد على اعادة الشرح عبر المتعلم للدروس المسجلة.					
١٦	سهولة الوصول إلى المحتوى وتوفير في الوقت.					
١٧-	تطبيق الأسئلة التكوينية عبر أدوات متطورة مدمجة مع الدرس.					
١٨	دقة التقويم مع سرعته.					

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- الأحمر، عبد السلام (٢٠١٤). دليل تأليف الكتاب المدرسي. تونس: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

٢- إستيتة، دلال وسرحان، عمر(٢٠٠٨). التجديدات التربوية. عمان- الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

٣- بامشموس، سعيد محمد(١٩٩٠). الكتاب المدرسي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز - العلوم التربوية، المجلد الثالث، ص ص ٢٣٧ - ٣٠٠.

٤- بباوي، مراد حكيم (٢٠٠٩). معيارية تصميم وإخراج الكتاب المدرسي: ورقة عمل. المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان: كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، المجلد الثاني، ص ص ٢٥٤ - ٢٧٠.

٥- بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧). الكتاب الإلكتروني. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

٦- حسين، عبد الهادي (٢٠٠٧). المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والاستيعاب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

٧- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٤). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٨- دمعة، مجيد إبراهيم (١٩٨٧). الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد الأول.

٩- راجاح، جميلة (٢٠٠٩). الكتاب المدرسي: بين الواقع والطموح. مجلة الخطاب، العدد الخامس، ص ص ٣٤٣ - ٣٦٢.

١٠- الرحاحلة، محمد يوسف، والمالكي، حورية علي(٢٠٠١). تصميم أداة لتقويم الكتاب المدرسي: دراسة تقويمية. مجلة آفاق تربوية، قطر، العدد (١٨)، ص ص ١٢ - ٣٣.

١١- رضوان، أبو الفتوح وآخرون (١٩٩٥). الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخداماته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢- الزويني، ابتسام صاحب، العرنوسي، ضياء ، حاتم، حيدر (٢٠١٤). المناهج وتحليل الكتب. عمان الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.

١٤- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٠): مشكلات الانقرائية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها . دراسة مقدمة إلى ندوة تأليف كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الرياض : في الخامس إلى السابع من مارس .

١٥- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها تطويرها تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١). تعليم المفردات اللغوية. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٨). التذوق الأدبي: مداخل نظرية ونماذج تطبيقية. الدمام- المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨- عبد الوهاب، سمير، والكردي، أحمد علي، وسليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٤): تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية : رؤية تربوية . دمياط: جمهورية مصر العربية: الدقهلية للطباعة والنشر.

١٩- عزت، محمد فريد (٢٠١٢). نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره، ومميزاته، وسلبياته. مجلة التربية، ص ص ٢٧١-٣١٤.

٢٠- عمر، أحمد أنور (١٩٨٠). الكتاب المدرسي. الرياض: دار المريخ للطباعة والنشر والتوزيع.

٢١- الفرجاني، عبد العظيم (١٩٩٧). التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢- فيلد، جيمس هولي، ومولوني، كارن (٢٠٠٠). بناء ثقافة المعايير بالتطبيق على المنظمات البريطانية. ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي، القاهرة: مطبعة إيتراك للطبع والنشر والتوزيع.

٢٣- كلير، جورج ر. (١٩٨٨). مقياس صلاحية القراءة. ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الرياض، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.

٢٤- الكندري، عبد الله عبد الرحمن (١٩٩١). قياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت . رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥- لال، زكريا بن يحيى (٢٠١١). التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً. القاهرة: عالم الكتاب

٢٦- محجوب، مجدي محجوب فتح الرحمن (٢٠١٧). دور الرسومات التوضيحية في تصميم الكتاب المدرسي وإخراجه لمرحلة التعليم الأساسي: الأسس والمعايير. دراسات تربوية - السودان، المجلد (١٨)، العدد (٣٥)، ص ص ١١٤ - ١٤٩.

٢٧- نعيم، محمد (٢٠١١). الكتاب الإلكتروني المفهوم والمزايا. مجلة المعلوماتية، العدد الرابع والثلاثون.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- DuBay ، William (2004) : The Principles of Readability ، Costa Mesa، California: http://www.impact-information.com.

2- Koralewski، John (2000) : Standards in the classroom: How Exemplars: Key terms . In Standards development Workshop : Rubrics and exemplars for effective Assessment ، Cairo : The Integrated English Language Teaching Program.

3- Lou Mccloskey، Marry (2003) : Standards ، rubrics and teachers and students negotiate learning . New York: Teacher College Press.

4- Marshall C. et al. (2001):Designing e-books for Legal Research. Educational Resource Information Center (ERIC)، No. ED459817 .

5- National Council of Teachers English (1992) : Standards for the English language arts. Washington : International Reading Associati

الفصل السابع

تصميم أدلة المعلم لكتب اللغة العربية المدرسية

د.صالح بن عبدالله الغامدي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية الجبيل الصناعية

الفصل السابع
تصميم أدلة المعلم لكتب اللغة العربية المدرسية

د.صالح بن عبدالله بن غرم الله الغامدي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية الجبيل الصناعية

مقدمة :

أُستخدِم مصطلح (المنهج) بمعانٍ مختلفة، فكان يتسع تارةً، ويضيق أخرى، وسيظل هذا الاختلاف قائمًا طالما اختلفت المدارس والفلسفات التي انبثقت عنها هذه المصطلحات.

وتبعًا لما سبق، فإنه يتم الاختلاف حول العناصر المكونة للمنهج، وهي:

١- البيئة، أو السياق العام.

٢- الأهداف أو الغايات العامة.

٣- أهداف المنهج الخاصة.

٤- المعلم.

٥- مواد المنهج التي يُختار في ضوئها محتوى المنهج من المهارات والمعارف التي يتضمنها ويتحدد بموجبها مساقاته، وتشمل: الكتب الدراسية، الأدلة التدريسية، الوسائل التعليمية وغيرها.

٦- العمليات أو ما يدور داخل الصف.

٧- نواتج التعليم.

٨- التقويم.

والمعلم أحد هذه العناصر المختلف حول ضمها لمكونات المنهج، إلا أنه لا يمكن الاختلاف حول كونه أهم المدخلات في منظومة المنهج، إذ تعتمد خطة تنفيذ المنهج على

جهوده، وما يتوافر لديه من مؤهلات علمية وتربوية ومواقف تجاه المنهج والدور الذي يستطيع أن يؤثر به في تحقيق أهدافه ، وقد تفشل أفضل الخطط إذا لم يتوافر المعلم القادر أو الراغب في تنفيذها. (الدوسري، ١٤٢٢ : ٤٤٣) .

وإذا أُريد للكتاب المدرسي أن يحقق الأهداف التعليمية بصورة صحيحة ومتكاملة فلابد أن يتهيأ لاستخدامه معلم متمكن بارع يحسن استخدامه، ويعرف كيف يستثمره لخدمة التلاميذ (الحامد وآخرون، ١٤٢٢: ٢٩).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لدور المعلم في عملية التعليم، إلا أن هذا لا يعني أنه ليس ثمة عوامل أخرى تساعد وتسهم بشكل بارز في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية، ومن ذلك توافر أدلة للمعلمين تعينهم على معرفة الإجراءات والخطوات الأفضل للتخطيط والتنفيذ والتقويم. وتقديم المعارف والمهارات اللازمة لإتمام عملية التدريس بشكل أفضل؛ لذا كانت الحاجة مُلحةً لإعداد دليل للمعلم وفق معايير علمية وتربوية صحيحة؛ لسد الفجوات التي يمكن أن تكون لدى المعلمين.

معايير أدلة المعلمين:

تساعد المعايير في الحكم على نتائج أي برنامج أو عمل يراد تنفيذه، في ضوء قائمة من التوقعات التي تصنف ما نتوقع حدوثه، وعمومًا، يمكن اعتبار المعايير وصفًا دقيقًا لمستوى ما هو متوقع من نتائج بعد انتهاء البرنامج (العمر ، ١٤٢٨هـ: ٢٨٣).

ويعرِّف النصار (٢٠١٧م) معايير أدلة المعلمين بأنها: «مجموعة من المواصفات المبنية على أسس علمية ينبغي أن تتوافر في أدلة معلمي اللغة العربية» ص ١١٣ .

ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى خمسة مجالات وهي كما يلي:

أولاً: مجال الفلسفة اللغوية لتعليم اللغة العربية وتعلمها:

١- يُقدِّمُ الدَّليل مدخلاً نظريًا حول طبيعة اللّغة العربية.

٢- يتضمن الدَّليل نبذة عن خصائص النمو اللُّغوي.

٣- يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا عن المداخل التربوية (الضمني، الوظيفي، التكاملي، الاتصالي، الدرامي ، التقني).

٤- يُوضح الدليل الترابط بين المواد (كتاب الطالب، كتاب المعلم، كتاب النشاط، كتاب التهيئة والاستعداد).

٥- يُوضح الدَّليل هيكلة بناء الوحدة (مكونات الوحدة غلاف الوحدة، مجال الوحدة، مدخل الوحدة، دروس الوحدة).

٦- يُقدِّمُ الدَّليل مدخلاً تعريفياً عن النصوص (نص الاستماع، النشيد، النص الرئيس).

٧- يُقدِّمُ الدَّليل فكرة شاملة عن كل وحدة دراسية وفق ارتباطها بحياة الطالب.

٨- يسهم الدَّليل في تحقيق تكامل المادة ، مع بقية المواد.

٩- يوضح الدَّليل المصطلحات والأفكار والاتجاهات في كل وحدة.

ثانياً: مجال الأهداف:

١- يُقدِّمُ الدَّليل الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.

٢- يُقدِّمُ الدَّليل الأهداف العامة للوحدة الدراسية.

٣- يُقدِّمُ الدَّليل الأهداف الخاصة لكل درس.

ثالثاً: إستراتيجيات التدريس:

١- يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا بإستراتيجيات التدريس المرغوبة (الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، التعلم التعاوني).

٢- يُقدِّمُ الدَّليل خطوات إجرائية لتقديم الحروف والكلمات.

٣- يُقدِّمُ الدَّليل إستراتيجيات متنوعة في تقديم النص الشعري.

٤- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن آليات القراءة الصحيحة.

٥- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن المحادثة.

٦- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الكتابة.

٧- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الاستماع.

٨- يشرح الدَّليل النشاطات المتضمنة في الوحدة وفلسفة اختيارها وبنائها.

رابعاً: مصادر التعلم والمواد المساندة:

١- يتناول الدَّليل أهمية الوسائل التعليمية في تنمية الأداء اللُّغوي.

٢- يتضمن الدَّليل تعريفًا بالشريط السمعي ، وآلية الاستفادة منه.

٣- يتضمن الدَّليل تعريفًا باللوحات المكبرة ، وآلية الاستفادة منها.

٤- يتضمن الدَّليل تعريفًا بأشرطة (الفيديو) المصاحبة وآلية الاستفادة منها.

٥- يتضمن الدَّليل تعريفًا بالوسائط المتعددة المصاحبة وآلية الاستفادة منها.

٦- يوضح الدَّليل المصادر والوسائل والمواد والتقنيات اللازمة لتدريس كل وحدة.

خامساً: التقويم للأداء اللُّغوي:

١- يوضح الدَّليل المهارات التي ينبغي أن يكون الطلاب قد اكتسبوها قبل البدء في دراسة الوحدة.

٢- يحدد الدَّليل المهارات التي يتوقع أن يكتسبها الطلاب قبل البدء في تدريس الوحدة.

٣- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن مرتكزات التقويم : (التشخيصي، البنائي، التكويني).

٤- يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن أدوات التقويم : (الملاحظة، ملف الأعمال، الاختبارات).

٥- يقترح الدَّليل آليات متنوعة لمعالجة الضعف اللُّغوي.(النصار ، ٢٠١٧ : ص ص ١٢٠ - ١٢٤) .

أسس ومنطلقات بناء أدلة المعلم:

كرَّم الله سبحانه وتعالى الإنسان، وفضَّله على كثير من الخلق كما قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا) [٧٠ سورة الإسراء]. وذلَّل الله للإنسان الأرض ليمشي في مناكبها ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِزْقِهِ- وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ [١٥ تبارك].

وهذا التكريم للإنسان يستلزم منه الاهتمام بتربية النفس واستكمال فضائلها وتنمية قدراتها، ليتمكن من عمارة الأرض على الوجه الذي يريده الله منه، «والبشرية كلما ازدادت نضجاً وفهماً للحياة، ازداد اهتمامها بالعنصر البشري في عملية التنمية، والعكس صحيح» (بكار، ١٤٣٣، ٦٧).

وأعظم من يمكن أن يقوم بهذا الدور هو المعلم، «فمهنة التعليم هي المهنة الوحيدة من بين المهن الأخرى التي تتحمل مسؤولية تنشئة الفرد وبناء شخصيته وتنمية مهاراته، وتفجير طاقاته وتكوين اتجاهاته، والاستجابة لدوافعه، فالمعلم يسهم في تنشئة وتربية وتكوين جميع فئات المجتمع. فهو يسهم في إعداد العالم والعامل والطبيب والمهندس والمحامي والقاضي وقادة المجتمع. إذاً، فمهنة التعليم هي التي تمهد للمهن الأخرى، ولتمد المجتمعات كلها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً وفنياً واجتماعياً وأخلاقياً ومهنياً» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٢: ٣٧).

ويضيف قنديل (١٤٢١هـ): «إن المخترعين وكبار العلماء وعظماء الساسة في تاريخ العالم الحديث والقديم، قد عاشوا خبرات تربوية وفَّرها لهم معلمون أكْفاء طوال مراحل تعليمهم» ص ٢١٤. وفي هذا دلالة على أهمية المعلم ودوره في التنمية البشرية المطلوبة في المجتمعات كلها.

ونظراً لهذه الأهمية لدور المعلم في التنمية البشرية فإن البيئات التعليمية الناجحة «تؤكد على الممارسات أكثر من البرامج، حيث يستثمر الإداريون بشكل حكيم في معلميهم - رأس مالهم البشري - وفاعلية معلميهم. إنهم لا يعلِّمون البرامج، بل يعلِّمون المحتوى الأكاديمي التقليدي والأساسي، ويعملون على تحسين ممارسات التدريس لدى معلميهم؛ لأنهم يعلمون أن مهارات التدريس عامل رئيسي في تحسين تحصيل الطلبة» (ونغ وونغ، ١٤٣٣: ٣٥٩).

وما دام دور المعلم في المجتمع بالغ الأهمية لهذه الدرجة، فإنه من الخطورة بمكان ترك المعلمين في الميدان دون أدوات مساعدة، ومن أهم هذه الأدوات المساعدة دليل المعلم، والمختصون في المناهج يرون «أن دليل المعلم يُعد من مكونات المنهج أو عناصره، ويتفق المعلم الخبير بالمهنة مع المعلم حديث العهد بها في حاجة كل منهم إلى ما يسترشد به في تنفيذ المنهج» (رمضان، ١٩٨٩: ٢٩).

وهذه الأهمية لدليل المعلم تتطلب «أن يترافق مع كتاب الطالب، وأن يكون بين يدي المعلم أثناء القيام بدوره في عملية التعليم.

فالمعلمون المتميزون يوظفون دليل المعلم في توجيه فعاليات عمليتي التعليم للاستفادة منها بصورة مثمرة، كما أن المعلمين غير المتميزين أيضاً، يستفيدون من دليل المعلم في استكمال ما لديهم من معلومات ومهارات مختلفة» (الحارثي وابن سلمة، ٢٠٠٤: ٢١).

وبناء على المتطلبات السابقة وهي:

- المجتمعات المتحضرة تهتم بالعنصر البشري والتنمية البشرية.
- المعلم عماد التنمية البشرية في المجتمعات، وعلى يديه تتم هذه التنمية.
- المعلمون المتميزون يحتاجون أدوات مساعدة في بنية التعليم توجههم في فعالياتها.
- المعلمون ذوو الخبرة القليلة والأقل كفاءة يحتاجون ما يعوض نقص خبرتهم ومعارفهم ومعلوماتهم.

فإن دليل المعلم ينبغي أن يتضمن مجموعة من الأسس والعناصر التي تعين المعلم في عملية التدريس وهي:

١- معرفة طبيعة المادة، حيث إن وعي المعلم بطبيعتها يجعله يفهم كيفية تراكم المعرفة، وكيفية تنظيمها وارتباطها بموضوعات وتخصصات أخرى.

٢- وجود هيكلية تبرز تنظيم المادة الدراسية، ليفهم المعلم كيفية تسلسل المادة الدراسية ومدخلاتها ومخرجاتها.

٣- أساليب التدريس المرتبطة بطبيعة المادة الدراسية، إذ إن طبيعة المادة الدراسية تؤثر في اختيار طريقة التدريس الملائمة، فثمة أساليب متمركزة حول نقل المحتوى، وأخرى متمحورة حول حل المشكلات، وثالثة متمحورة حول احتياجات الطلاب.

٤- إثراء المعرفة العلمية للمعلمين، وذلك بتقديم معلومات إضافية للمعلم عن المادة العلمية الموجودة في كتاب الطالب.

٥- تقديم فكرة شاملة عن كل وحدة دراسية وفق ارتباطها معرفيًا وعمليًا بحياة الطالب؛ لأهمية توظيف المعرفة في الحياة الشخصية للطالب أو في المجتمع الذي يعيش فيه.

٦- خصائص نمو الطلاب وعلاقتها بتعلم المادة الدراسية.

٧- تقديم اقتراحات لتكامل موضوعات المادة الدراسية مع المواد الأخرى.

٨- تحديد المعارف والمهارات الأساسية والفرعية في المادة الدراسية، من خلال مصفوفة تكون واضحة للمعلم، حيث يتقنها جميع الطلاب عند مرورهم بالأنشطة. (الحارثي وابن سلمة ، ٢٠٠٤، ص ص ٢٣ – ٤٣).

المواصفات الفنية لدليل المعلم :

يحتاج المعلم أن يكون دليل المعلم جاذبًا ومشوِّقًا ، كحاجة الطالب إلى هذا الأمر ، إلا أن حاجة المعلم – بلا شك – أقل من حاجة الطالب ؛ إذ هو أكثر نضجًا وحرصًا من الطالب ؛ لذا تنحى المؤسسات التربوية إلى الاقتصاد في تكاليف طباعة دليل المعلم من هذا الباب .

وثمة طريقتان متبعتان في عرض محتوى دليل المعلم ، ولكل طريقة مميزاتها وسلبياتها :

الطريقة الأولى :

عرض صفحة كتاب الطالب بحجم صغير داخل صفحة كتاب المعلم، والإرشادات الموجهة للمعلم تكون على جوانب الصفحة وفوقها . ومميزاتها :

١- تصور المعلم لكتاب الطالب عند حل التمارين أو الإحالة عليه واضح جدًا .

٢- التعليقات الخاصة بكل جزء من كتاب الطالب واضحة وقريبة من الجزء المستهدف منها .

وسلبياتها :

١- ضرورة طباعة الكتابة بالألوان .

٢- حجم الكتاب سيكون كبيرًا جدًا .

٣- مجال كتابة المعلم وزياداته قليلة ؛ لن الحجم الخاص بها سيكون صغيرًا جدًا .

٤- تقييد حرية المصمم أو المؤلف عند الكتابة؛ لأنه محدد بنمط معين ، ولن يكون قادرًا على الإضافة بشكل واسع .

٥- الهدر الاقتصادي .

الطريقة الثانية :

عرض كتاب المعلم بشكل مستقل خاص به دون دمج كتاب الطالب داخله.

مميزاتها :

١- التكاليف أقل ؛ لعدم الاحتياج إلى الألوان ، وكذلك صغر حجم الكتاب .

٢- للمؤلف الحرية في أسلوب العرض ، وفيما يرى ضرورة إضافته في أي موضوع، ومهما كان حجمه .

سلبياتها :

١- قد يُفقد الرابط بين كتاب المعلم وكتاب الطالب .(الحامد وآخرون ، ١٤٢٢ : ص ص ١٠٣ - ١٠٤).

وتتطلب صفحة الغلاف والصفحات الداخلية تنظيمًا خاصًا، بمواصفات محددة كالتالي:

الصفحة الأولى من الغلاف تتضمن ما يأتي:

- شعار وزارة التربية والتعليم.
- الترويسة، وتكون بقياس يتناسب مع حجم الشعار، وتشمل الترويسة الآتي: اسم الدولة، اسم الوزارة ، القسم المختص بتطوير الكتب في الوزارة ، عبارة (دليل المعلم) ، الصف الدراسي والفصل (إن وجد) ، القسم (التخصص)،

عبارة (يوزع مجانًا ولايباع) وتكون في أسفل الصفحة ، سنة الطبع وتكون في أسفل الصفحة.

- الصفحة الثانية والثالثة من الغلاف (تترك فارغة).
- الصفحة الرابعة من الغلاف :

يكتب اسم المطبعة، ورقم الإيداع ويكون ذلك في الجهة اليسرى أسفل الصفحة وفق الحجم المحدد من المكتبة الوطنية.

- يراعى في أرضية الصفحة الانسجام مع لون وتصميم صفحة الغلاف الأولى.

الصفحة الداخلية:

- يكتب فيها صاحب حقوق النشر وسنة النشر.
- فهرسة المكتبة الوطنية.
- رقم الإيداع.
- رقم الردمك.

سمات كتاب المعلم:

يتم في هذه الصفحة من صفحات المقدمة إعطاء إرشادات وتوضيحات حول السمات والعناصر الرئيسة الواردة في كتاب المعلم حول الوحدات والفصول الدراسية والتي سيتم توضيحها لاحقًا.

ويراعى في تصميم هذه الصفحة تقديم أمثلة حقيقية من الصفحات الداخلية لكتاب المعلم، وتنويع الأمثلة بحيث تشمل السمات المختلفة.

صفحات المقدمة:

عبارة عن دليل إرشادي عام يضم عدة عناصر ، كل عنصر منها تخصص له صفحة أو صفحات حسب نوع المادة الدراسية ومستوى المرحلة الدراسية، وقد تختلف العناصر المكونة للمقدمة من مادة إلى أخرى، ولكن بصفة عامة يُقترح أن تتكون المقدمة من العناصر التالية:

- الفلسفة التربوية للمادة التعليمية.
- البنية الهيكلية للوحدة الدراسية في دليل المعلم مع توضيح لبنودها الرئيسة.
- البنية الهيكلية للدرس وبنوده الرئيسة، وخطوات عملية التدريس.
- وصف موجز لأهم أساليب التدريس الملائمة للمادة الدراسية المعنية.
- وصف لأهم المهارات التي يتوقع تنميتها من خلال المادة الدراسية.
- وصف لأهم أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تقدم تعلم التلاميذ في المادة الدراسية المعنية.
- مبادئ الحفظ والسلامة في التعامل مع الأجهزة والمواد والمعامل والمختبرات وبخاصة في المواد العلمية مثل الفيزياء والكيمياء.

هذا ومن الأفضل أن تعطى صفحات المقدمة تصميمًا خاصًا بها يميزها عن سائر صفحات الكتاب، كأن تعطى لونًا وتصميمًا مميزًا.

فهرس الدروس:

يعد هذا الفهرس فهرسًا ثانيًا غير الموجود في بداية الصفحات التقديمية لكتاب المعلم الذي ذكر سابقًا، والاختلاف في هذا الفهرس أنه يحدد الوحدات الدراسية ومواقعها على نحو مطابق لكتاب الطالب ويأخذ مواصفاته الفنية ذاتها، وهي على النحو الآتي:

- يكتب في رأس الصفحة كلمة «الفهرس وبخط وحجم مميزين.
- يتضمن الفهرس: الموضوع، والوحدة، والصفحة.
- إبراز عبارة «الفصل الدراسي الأول» أو «الفصل الدراسي الثاني» عندما يكون الفصلان في كتاب واحد.
- تكتب الموضوعات ويكتب رقم الموضوع واسمه على السطر نفسه (مثلاً؛ الموضوع الأول أو الفصل الأول : تعريف بالعالم الإسلامي)، وتكون بلون وحجم مميزين.
- تكتب العناوين الفرعية لكل موضوع بعده مباشرة.

الوحدات الدراسية:

تتكون الوحدات الدراسية بشكل عام مما يأتي:

- مرشد تخطيط الدروس.
- الصفحة الأولى في الوحدة.
- صفحات الدروس.
- صفحات المراجعة.

أولاً: مرشد تخطيط الدروس

ويمكن لهذا المرشد أن يتضمن ثلاثة حقول رئيسة على النحو الآتي:

- الحقل الأول: يحتوي على فصول الكتاب وأهدافها.
- الحقل الثاني: يحتوي على نشاطات الطلاب المتعلقة بكل فصل من فصول الكتاب.
- الحقل الثالث: يحتوي قائمة بالمواد والمصادر التي سيستخدمها المعلم في عملية التدريس.

وفيما يأتي بعض الإرشادات حول تصميم هذه المكونات:

- يكون مرشد تخطيط الدروس في بداية صفحات الوحدة.
- التنويع في الألوان والخطوط والأحجام للتمييز بين مستويات النصوص.
- استخدام الرموز التقنية المعتمدة لأنواع التقنيات المختلفة حسبما تم توضيحه سابقًا.

ثانيًا : الصفحة الأولى في الوحدة:

تشتمل الصفحة الأولى في الوحدة على العناصر الرئيسة العامة المتعلقة بجميع دروس الوحدة وقد تشمل (على سبيل المثال) : أهداف الوحدة الدراسية، والكلمات المفتاحية، ونشاطًا افتتاحيًا، والنظرة الشاملة للوحدة، والتكامل مع المواد الدراسية الأخرى.

ويراعى في تصميم هذه الوحدة ما يأتي:

- وضع صفحة عنوان الوحدة في كتاب الطالب في وسط الصفحة الأولى للوحدة في كتاب.
- توضع الإرشادات الخاصة بالمعلم في الهوامش حول صفحة كتاب الطالب.
- استخدام نفس الترقيم والرموز المستخدمة في كتاب الطالب لتحقيق الربط بين المكونات في الكتابين.

ثالثًا : دروس الوحدة :

تصمم صفحات دروس الوحدة بحيث تكون صفحات كتاب الطالب في الوسط، ويكتب حولها إرشادات الدليل والتي قد تشمل (على سبيل المثال):

- أهداف الدرس.
- المعلومات السابقة.
- النشاطات الطلابية.
- الوسائل والأدوات.
- أسلوب التدريس.
- تقنيات التعليم.
- مراعاة الفروق الفردية.
- نشاطات تقويمية.

كما يراعى في التصميم استخدام الرموز لإبراز الرابط بين المكونات في كتاب الطالب وما يدل عليها في الإرشادات الخاصة بالمعلم. (الغانم وآخرون ، ١٤٢٦ : ص ص ٢٦٨ – ٢٧٧).

المراجع

١- الأحمد، خالد (٢٠٠٥م) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، الصين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

٢- بكار، عبد الكريم (١٤٣٣هـ) تأسيس عقلية الطفل (ط ٢) الرياض، السعودية، دار زجوه للنشر والتوزيع.

٣- الحارثي، إبراهيم، وابن سلمة، منصور (٢٠٠٤م) المرشد في تأليف دليل المعلم، الرياض، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤- الحامد، محمد، والحارثي، إبراهيم، وآخرون (١٤٢٢هـ) المواصفات العامة للكتاب المدرسي، الرياض، السعودية، وزارة المعارف - التطوير التربوي.

٥- الدريج، محمد (١٤٢٤هـ) التدريس الهادف، العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

٦- الدوسري، إبراهيم (١٤٢٢هـ) إطار مرجعي للتقويم التربوي، الرياض، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٧- رمضان، لحافية عبد الموجود (١٩٨٩م) تقويم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم في الكويت، الكويت، مطبعة حكومة الكويت.

٨- العمر، عبد العزيز (١٤٢٨هـ) لغة التربويين، الرياض، السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٩- الغانم، غانم، والصالح، بدر، وآخرون (١٤٢٦هـ) الدليل الإجرائي لتأليف الكتب المدرسية، الرياض، السعودية، وزارة التربية والتعليم - التطوير التربوي.

١٠- الفتلاوي، سهلة (٢٠٠٣م) الكفايات التدريسية: المفهوم - التدريب - الأداء، عمَّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١١- قنديل، ياسين (١٤٢١هـ) التدريس وإعداد المعلم (ط ٣)، الرياض، السعودية، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

١٢- قاسم، محمد جابر (٢٠٠٥م) معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم، دبي، الإمارات، دار القلم.

١٣- اللقاني، أحمد، والجمل، علي (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية المعَّرفة في المناهج وطرق التدريس، (ط ٣)، القاهرة، مصر، دار عالم الكتب.

١٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٤٣٢هـ) التكوين المهني للمعلم - الإطار النظري، الرياض، السعودية.

١٥- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٤هـ) معايير المعلمين، الرياض، السعودية.

١٦- النصار، محمد (٢٠١٧م) تقديم دليل معلم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة، رسالة التربية وعلم النفس، ع ٥٩، ١٠٩ - ١٢٧، السعودية.

١٧- وونغ، هاري، وونغ، روزماري (١٤٣٣هـ) الأيام الأولى للمدرسة (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض، السعودية.

مباحث لغوية 13

معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

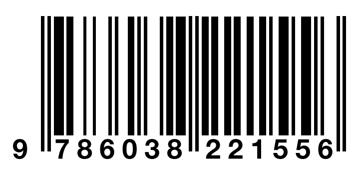
الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221556